



# Littérature de jeunesse et représentations “ genrées ” chez les élèves de 6 à 10 ans

Christelle Barbet, Sophie Launay

## ► To cite this version:

Christelle Barbet, Sophie Launay. Littérature de jeunesse et représentations “ genrées ” chez les élèves de 6 à 10 ans. Education. 2016. dumas-01345211

**HAL Id: dumas-01345211**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01345211>**

Submitted on 13 Jul 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

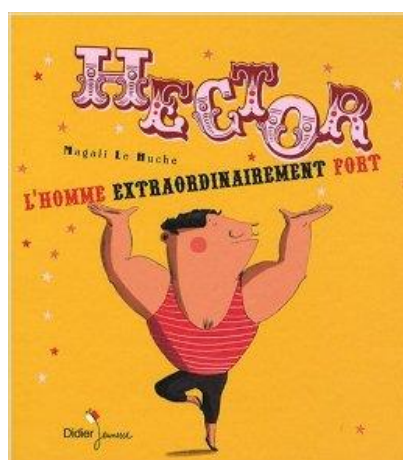
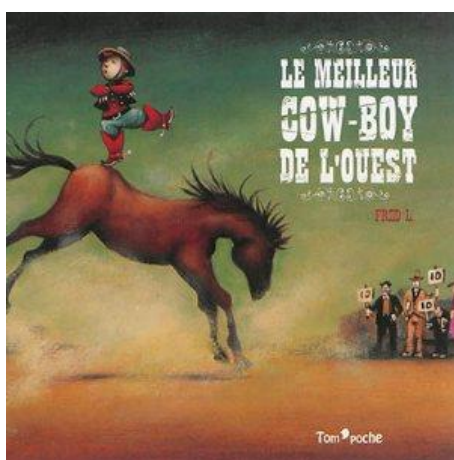


Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial| 4.0 International  
License

## **Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation**

### **Mention 1 - Master 2**

# Littérature de jeunesse et représentations « genrées » chez les élèves de 6 à 10 ans



**Christelle BARBET et Sophie LAUNAY**

Directeurs de mémoire :  
Monika WATOR et Valérie BOURQUIN  
Année universitaire 2015-2016  
ESPE d'Auvergne



# Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier Mme Monika Wator pour les conseils qu'elle nous a prodigués tout au long de nos recherches et pour l'intérêt qu'elle a porté à l'évolution de ces dernières.

Nous tenons à remercier tout particulièrement et à témoigner toute notre reconnaissance à Mme Valérie Bourquin pour le temps qu'elle nous a consacré, sachant répondre à nos interrogations, sans oublier sa participation au cheminement de ce mémoire.

Enfin, nous exprimons tous nos remerciements à nos collègues FSE pour l'aide qu'ils ont pu nous apporter durant la rédaction de ce mémoire.



# TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>1 GENRE ET LITTÉRATURE DE JEUNESSE .....</b>	<b>3</b>
1.1 BRÈVE DISTINCTION ENTRE SEXE ET GENRE .....	3
1.2 STÉRÉOTYPES DE GENRE À L'ÉCOLE.....	4
1.3 L'OUTIL « ALBUM » ET SON ÉVOLUTION HISTORIQUE « GENRÉE ».....	5
1.3.1 <i>L'album au XX<sup>e</sup> siècle</i> .....	6
1.3.2 <i>Le XXI<sup>e</sup> siècle et la volonté de changement</i> .....	8
1.4 LITTÉRATURE DE JEUNESSE ET REPRÉSENTATIONS « GENRÉES » DES ÉLÈVES : PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES .....	10
1.5 PRÉSENTATION DES CLASSES ET DES NIVEAUX DES ÉLÈVES .....	11
<b>2 PRÉSENTATION DES ALBUMS UTILISÉS POUR LA RECHERCHE .....</b>	<b>12</b>
2.1 ANALYSE D'ALBUMS CONTRE-STÉRÉOTYPÉS.....	12
2.1.1 <i>Le meilleur cow-boy de l'Ouest</i> .....	12
2.1.2 <i>Hector l'homme extraordinairement fort</i> .....	15
2.2 UNE SÉQUENCE D'APPRENTISSAGE LIANT LANGAGE ORAL, LECTURE/LITTÉRATURE, ÉDUCATION MORALE ET CIVIQUE : DESCRIPTION.....	17
<b>3 ANALYSE DE L'ÉVOLUTION DES REPRÉSENTATIONS « GENRÉES » DES ÉLÈVES À TRAVERS LA LECTURE D'ALBUMS CONTRE-STÉRÉOTYPÉS .....</b>	<b>18</b>
3.1 REPRÉSENTATIONS INITIALES DES ÉLÈVES SUR LE GENRE .....	18
3.2 ÉVALUATION DE L'INFLUENCE DE LA LECTURE D'ALBUMS CONTRE-STÉRÉOTYPÉS SUR LES REPRÉSENTATIONS « GENRÉES » DES ÉLÈVES.....	21
3.2.1 <i>Séance 1 : Lecture de l'album Le meilleur cow-boy de l'Ouest</i> .....	21
3.2.2 <i>Séance 1 : Comparaisons des représentations « genrées » des élèves suivant le cycle</i> ..	23
3.2.3 <i>Séance 2 : Lecture de l'album Hector, l'homme extraordinairement fort</i> .....	24
3.3 REPRÉSENTATIONS FINALES DES ÉLÈVES SUR LE GENRE .....	26
3.3.1 <i>Au cycle 2 : classe de CP</i> .....	26
3.3.2 <i>Au cycle 3 : classe de CE2-CM1-CM2</i> .....	27
3.3.3 <i>Bilan : Evolution des représentations « genrées » des élèves</i> .....	28
<b>CONCLUSION ET PERSPECTIVES .....</b>	<b>31</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>33</b>
<b>ANNEXE A : COMPÉTENCES VISÉES AU COURS DE LA SÉQUENCE.....</b>	<b>37</b>
<b>ANNEXE B : FICHE DE PRÉPARATION (SÉANCE 1) .....</b>	<b>39</b>
<b>ANNEXE C : FICHE DE PRÉPARATION (SÉANCE 2) .....</b>	<b>41</b>
<b>ANNEXE D : DONNÉES RECUEILLIES AVEC LES FLEURS « FILLES » .....</b>	<b>43</b>
<b>ANNEXE E : DONNÉES RECUEILLIES AVEC LES FLEURS « GARÇONS » .....</b>	<b>45</b>

<b>ANNEXE F : DÉBAT AUTOUR DE L'ALBUM LE MEILLEUR COW-BOY DE L'OUEST .....</b>	<b>47</b>
--	-----------

## INTRODUCTION

Dans les années 1970, soit une trentaine d'années après l'obtention du droit de vote des femmes en France, un mouvement de revendications égalitaires entre les hommes et les femmes émane sous l'impulsion des féministes. De nombreuses actions (campagnes de sensibilisation, actions de formation) sont dès lors mises en place en vue de construire une société dans laquelle la femme dispose d'un statut égal à celui de l'homme.

Ce mouvement engendre une remise en cause de la littérature de jeunesse et des manuels scolaires, qui se voient accusés de transmettre aux enfants des représentations stéréotypées du masculin et du féminin et par conséquent de maintenir et renforcer les inégalités entre hommes et femmes. A tel point qu'en 1981, un programme d'études nationales lancé par l'Unesco demande aux gouvernements de « prendre toutes les mesures nécessaires pour éliminer du matériel d'enseignement, à tous les niveaux, les stéréotypes fondés sur le sexe » (Michel, 1986).

Dès lors, la société et la vision de l'égalité entre les hommes et les femmes n'ont cessé d'évoluer. La littérature de jeunesse, qui occupe une place considérable dans le monde de l'édition, était accusée de transmettre aux enfants des représentations stéréotypées. Au fil des années, des héroïnes de plus en plus nombreuses sont apparues dans la littérature de jeunesse avec pour objectif de modifier la vision de son public sur les genres féminin et masculin. Or, malgré cette évolution, cette dernière demeure majoritairement « genrée ». De par sa place dans l'univers de l'enfance et de l'éducation, la littérature de jeunesse joue un rôle crucial dans les valeurs et représentations transmises aux enfants. En effet, elle constitue, et plus particulièrement les albums illustrés, un élément prépondérant durant l'enfance, et notamment à l'école. De fait, c'est par son biais que débute l'entrée dans la lecture, avant de parvenir à des livres plus conséquents tels que les romans. L'album, en tant que recueil imprimé d'illustrations, permet aux jeunes enfants d'entrer dans le monde des histoires, de construire leur imaginaire. L'illustration est elle aussi porteuse de sens. Tout au long de sa scolarité, et plus particulièrement dans les premières années de sa vie, l'enfant est amené à en découvrir un grand nombre. Cependant, malgré l'évolution des mentalités, des représentations stéréotypées du masculin et du féminin peuvent être véhiculées, consciemment ou inconsciemment, par les auteurs et les illustrateurs. En effet, dans certains albums, les filles et les garçons peuvent apparaître comme fidèles à un modèle auquel il ne faudrait pas déroger.

Les représentations du genre telles qu'elles sont véhiculées dans les albums illustrés amènent l'enfant à se créer une certaine représentation du monde ; c'est-à-dire, une forme de



conscience élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Celle-ci est souvent complétée par les différentes visions du monde extérieur que les enfants peuvent avoir (environnement familial et social). Mais, n'est-elle pas trompée ? Avec certains modèles présentés comme « bons » ou « mauvais », les enfants s'identifient par rapport à eux-mêmes mais également aux autres en intériorisant ce qu'ils pensent être une norme. Des recherches ont montré que les enfants acceptent inconsciemment ce qui leur est présenté. La conséquence est telle que les enfants catégorisent ce qu'ils observent, ce qui, dans certains cas, peut entraîner des inégalités entre les sexes.

En tant que fonctionnaires stagiaires étudiantes, inscrites en seconde année de master «métiers de l'éducation et de la formation » (MEEF), nous avons toutes deux en charge une classe deux jours par semaine (une de cycle 2 et une de cycle 3). Dans le cadre de notre formation à l'école supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) d'Aurillac, nous avons été amenées à effectuer un travail d'initiation à la recherche portant sur le genre. Au vu de l'importance de la littérature de jeunesse dans la construction des représentations du monde en général, et du masculin et du féminin chez les enfants en particulier, il nous est apparu important de nous interroger sur la manière dont la lecture d'albums contre-stéréotypés influençait les représentations « genrées » des élèves suivant l'âge au sein d'une école qui se base sur un principe d'égalité.

Notre mémoire vise à éclairer cette problématique à travers la mise en place d'une séquence portant non seulement sur la littérature mais également sur l'éducation morale et civique, effectuée dans deux classes différentes (cycle 2 et cycle 3) . Dans ce mémoire, c'est en se fondant sur des données portant sur les représentations initiales des élèves concernant la question du genre, que nous allons observer et analyser si la lecture d'albums contre-stéréotypés peut changer ces représentations.

Le premier chapitre de ce mémoire sera dédié à la description de l'objet « album », de son rôle en tant qu'outil à son rôle en tant que vecteur des représentations du féminin et du masculin. Le deuxième chapitre présentera les albums utilisés en classe et la séquence mise en place. Enfin, le dernier chapitre sera consacré à la présentation des données recueillies et à l'analyse des séances effectuées.

# **1 GENRE ET LITTÉRATURE DE JEUNESSE**

## **1.1 Brève distinction entre sexe et genre**

Jusqu'en 2013, le terme de « genre » était peu connu (on employait à mauvais escient le mot “sexe” pour en parler). C'est le programme d'enseignement « ABCD égalité » (Inspection générale de l'éducation nationale, 2014), plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons, proposé par Najat Vallaud-Belkacem qui a permis de le mettre en avant. Sa création a engendré des modifications dans la formation des futurs professeurs des écoles, ainsi que la création de nouveaux outils pédagogiques et de nouvelles façons didactiques de l'enseigner. De plus, ce point important apparaît dans grand nombre de projets d'école permettant la collaboration avec les parents puisque ceux-ci le vote. Il admet donc la différence du sexe (biologique) mais pas celle du genre (culturel) puisque garçons ou filles peuvent avoir des goûts semblables.

En 1955, le psychologue américain John Money mène une étude portant sur des enfants souffrants d'ambiguïtés des organes génitaux et constate que ces enfants adoptent préférentiellement le sexe qui leur a été assigné à la naissance et dans lequel ils ont été éduqué (Money, Hampson et Hampson 1955). Fort de ce constat, Money propose de distinguer le sexe biologique mâle ou femelle du genre masculin ou féminin. Etant donné que les enfants suivis par Money ne remettent pas en question le genre dans lequel ils ont été éduqués, même si celui-ci est en contradiction avec leur sexe, il considère que le genre peut devenir plus important que le sexe.

A partir des années 1970, de nombreuses études sur le genre (« gender studies ») sont menées par les chercheurs anglo-saxons. En 1972, la sociologue britannique Ann Oakley donne, dans son œuvre *Sex, Gender and Society* (1972) une première définition du concept de genre en précisant la distinction entre le « genre » et le « sexe » : « Le mot « sexe » se réfère aux différences biologiques entre mâles et femelles : à la différence visible entre leurs organes génitaux et à la différence corrélative entre leurs fonctions procréatrices. Le « genre », lui, est une question de culture : il se réfère à la classification sociale en « masculin » et « féminin ». »

Ainsi, le genre apparaît comme le sexe social d'une personne, se distinguant du sexe biologique. Si le sexe biologique d'un individu est défini dès la naissance, le genre résulte quant à lui de la construction de la personnalité de l'individu à travers son vécu psychologique, culturel et social qui l'amène à adhérer, de manière plus ou moins importante,

au genre masculin ou féminin.

## **1.2 Stéréotypes de genre à l'école**

Le concept de stéréotypes a été introduit par Lippmann en 1922 qui le définit comme « des images dans nos têtes [...], des catégories descriptives simplifiées par lesquelles nous cherchons à situer autrui ou des groupes d'individus ».

Par la suite, les stéréotypes ont été définis comme « un ensemble de croyances à propos d'un groupe social » (Ashmore & Del Boca, 1981), « des croyances à propos des caractéristiques, attributs et comportements des membres de certains groupes » (Hilton & von Hippel, 1990).

D'après ces définitions, le stéréotype se base sur les traits caractéristiques d'un groupe social, sur ses éléments distinctifs identifiables et reconnaissables. De ce fait, suivant leurs comportements, leurs caractéristiques physiques ou encore leurs traits de personnalité, les individus sont regroupés de manière généralisée au sein d'une même catégorie sans tenir compte de la diversité pouvant exister entre chacun d'entre eux au sein de cette unité.

Les stéréotypes de genre quant à eux renvoient au sexe des individus à savoir aux caractéristiques liées au masculin et au féminin. Ils consistent en des représentations que nous nous faisons des individus en fonction de leur sexe, appelées aussi les représentations « genrées ». Ainsi, malgré une évolution des mentalités, une femme sera aisément catégorisée comme une personne destinée aux métiers des services où ses qualités personnelles seront reconnues comme des capacités professionnelles. A l'inverse, un homme se verra plus aisément catégorisé comme destiné à des métiers « physiques », à responsabilités ou à risques. Les traits de caractère sont également généralisés de manière excessive ce qui conduit à des stéréotypes de genre : une personne de genre féminin est catégorisée comme bavarde, sensible, émotive alors qu'une personne de genre masculine sera plutôt discret, fort, refoulant ses émotions.

Les représentations « genrées » sont également perçues et « intériorisées » par les enfants. Dès leur plus jeune âge, les enfants se construisent leur identité sexuelle : ils s'identifient en tant que garçon ou en tant que fille. L'identification des sexes et leur classement en deux catégories devient clair pour les enfants vers l'âge de 5 ans voir avant de manière « inconsciente », « imperceptible ». Très tôt, les enfants catégorisent : ils jouent avec des enfants de sexe identique et à des jeux stéréotypés vis-à-vis de leur sexe. Cette évolution est liée aux différents environnements de l'enfant (social, familial et scolaire) qui prônent certains stéréotypes que les enfants vont intérioriser comme étant une norme à suivre, même

si cela se fait généralement inconsciemment (Petrovic, 2004).

D'après Petrovic (2004), la relation à l'apprentissage reste masculine et est pensée de manière masculine. La littérature de jeunesse, et par conséquent les albums, ne dérogent pas à cette règle. Les enfants découvrent ces objets dès les premières classes qui, à force, renforcent les stéréotypes accordés aux filles et aux garçons. Par conséquent, ils sont amenés à faire, sans nécessairement s'en rendre compte des choix stéréotypés. Des recherches ont montré une sélection stéréotypée des jeux, ainsi que des attitudes spécifiques à un genre (présence plus marquée des garçons qui bougent quand les filles ont tendance à être calmes dans un coin). Les enfants auraient tendance à répéter, imiter ce qu'ils observent dans leurs environnements. Ce comportement constitue le « curriculum caché » : la perception de ce qui n'est pas dit mais inconsciemment montré comme norme. Cette conception est due à une inégalité entre filles et garçons qui sont traités différemment. L'ancrage au fil des années de cette conception dans notre société a abouti à la mise en place de stéréotypes.

Les représentations « genrées », gênent plus particulièrement lorsqu'elles touchent aux albums qui constituent non seulement des supports de lecture mais également de culture pour les enfants. De fait, en « intériorisant » les stéréotypes pouvant apparaître dans ces outils de formation et d'accès à la culture, les enfants se bloquent dans leur compréhension. Ils commencent à lire ou à découvrir le texte en ayant des préjugés liés aux stéréotypes qu'ils ont intériorisés : tel ou tel personnage va se comporter de telle ou telle manière puisqu'il est une fille ou un garçon. La confrontation à des albums stéréotypés a des répercussions à long terme chez les enfants, même si cela est lu précocement, notamment dans l'estime de soi. Effectivement, si un garçon souhaite jouer à la poupée, il pourra se rendre vers des voitures simplement pour rentrer dans la « norme » et inversement. La lecture d'albums stéréotypés ancre plus intensément encore la vie des enfants et leurs choix. Dans *A l'école des stéréotypes* Morin-Messabel et Salle (2013) montrent qu'après une lecture non-stéréotypée, les élèves n'auront pas de « honte » à aller jouer avec des jeux neutres puisque l'histoire aura permis une identification équitable et non stéréotypée. Notre objectif de séquence rejoindra cette étude mais en tentant de l'observer sur une période plus importante, avec plus d'un album pour considérer si la répercussion n'est que ponctuelle ou si elle peut être durable.

### **1.3 L'outil « album » et son évolution historique « genrée »**

Un album est un document relié, principalement constitué d'images et / ou d'illustrations. Il est très souvent rattaché à la littérature de jeunesse et d'enfance. Ses origines sont doubles : à la fois latine du temps de l'antiquité, mais également renforcée durant l'époque romantique.

Respectivement, il constituait « un espace enduit de plâtre où l'on inscrivait ce que l'on voulait porter à la connaissance du public » et « un petit cahier blanc des voyageurs destiné à recevoir des autographes ou des sentences ». Ainsi, en recoupant ces deux définitions, les albums tels qu'ils sont connus aujourd'hui peuvent être définis comme de « petits cahiers » qui ont pour but de donner de la connaissance aux enfants par l'identification aux héros / héroïnes. Celle-ci peut être de deux ordres : gratifiante (bonne image) ou moralisatrice (montrer que ce qui est fait n'est pas correct).

L'interaction avec l'adulte demeure nécessaire puisque l'album est un des premiers objets artistiques auquel l'enfant est confronté dès son plus jeune âge. L'enfant est alors transporté dans différents univers qui lui donnent une première conception de la vie. En France, les premières collections d'albums, dédiés à la jeunesse, apparaissent à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. D'autres histoires sont venues enrichir cette panoplie : ce sont les contes détournés. Après un certain temps les œuvres tombent dans le domaine public et sont alors libres de droits, elles peuvent dès lors être détournées. Pour les contes, ils perdent de leur merveilleux afin de s'insérer dans l'époque contemporaine dont ils datent, dans le but de faire réfléchir. Charles Perrault disait : « il s'agit de divertir les enfants, mais aussi de les former, de les aider à grandir » (Connan-Pintado, 2010). En cela, les contes détournés doivent, pour remplir leur mission, être l'objet d'une relation avec son propre conte source pour comprendre les deux en un, avec la même finalité. De la sorte, les albums permettent à l'enfant de découvrir ce qu'est la vie en réfléchissant aux conséquences qu'elle peut engendrer par telle ou telle décision.

### 1.3.1 *L'album au XX<sup>e</sup> siècle*

C'est en souhaitant montrer le monde tel qu'il est que les stéréotypes sont arrivés. De fait, au début du XX<sup>e</sup> siècle, les hommes et les femmes avaient encore des rôles bien prédéterminés en fonction de leur sexe. Des attitudes, des choix, des assortiments vestimentaires, des activités de loisirs, des lieux, etc., qui sont typés en fonction du genre (par exemple les filles en rose jouant à la poupée dans une chambre en intérieur et les garçons en bleu jouant aux billes en extérieur) se trouvaient par conséquent dans les albums de cette époque. Après la seconde guerre mondiale, le statut des femmes est revu (Connan-Pintado & Béhotéguy, 2015). Dans les albums, cela se traduit par des rôles mettant les femmes dans des situations plus « masculines » tout en gardant leur rôle dans la maison. Quant aux hommes, leur virilité est toujours démontrée mais elle devient progressivement maîtrisée ; c'est-à-dire qu'ils restent les meneurs mais ne sont plus systématiquement associés à la violence. Ils résolvent les problèmes par la parole.

Depuis les années 1970, les filles sont davantage actives et audacieuses. Cependant, pour les garçons, il reste encore certaines « conventions » qui ne sont pas dépassées : ils ne montrent par leurs sentiments, ne font pas d'activités très féminines (danser ou jouer à la poupée). Ce type de comportement serait associé à une « contre-norme » et engendrerait des moqueries au sein du genre masculin<sup>1</sup>. La vision des filles, même si elle a pu évoluer, reste cantonnée à certains principes. En effet, leur rôle principal reste d'être mère, avec les tâches domestiques dont elles doivent s'occuper. De même sur la représentation du travail, lorsqu'il leur arrive de posséder un emploi, celui-ci est « genré » : métiers de l'éducation, métiers des services, des soins à autrui ou encore métiers de la vente. Parallèlement, les hommes ont des professions plus actives et plus représentatives, notamment par l'uniforme (pompiers, militaires, facteurs, etc.) ou par des accessoires (mallette, cravate) qui se font en extérieur. Si l'on considère l'environnement de la maison, les hommes s'occupent du jardin ou, parfois encore, se détendent. L'amélioration se fait au niveau de la responsabilité du père où ils apparaissent plus visibles qu'auparavant.

En 1994, il apparaît que si les albums destinés aux enfants de moins de 10 ans se multiplient expressément, les sujets auraient plutôt tendance à s'uniformiser. Cela proviendrait d'une volonté de s'exprimer au nom du plus grand nombre de personnes, d'où la présence de stéréotypes de genre. Les personnages sont cantonnés aux représentations « genrées » visibles dans la « vraie vie » selon leur sexe. Les filles présentent sensiblement plus de qualités positives comme par exemple des capacités intellectuelles plus citées que chez les garçons. De plus, que ce soit sur un plan qualitatif ou quantitatif, les filles sont plus souvent identifiées par un signe « moins »; c'est-à-dire, qu'elles sont moins présentes ou d'une manière moins privilégiée que les garçons. C'est en cela que les albums mis à disposition des enfants sont représentatifs et reproduisent les rapports sociaux inégaux déjà préexistants entre les filles et les garçons.

Dans le courant des années 1996 et 1997, une association européenne (Du côté des petites filles) a effectué une étude dans trois pays différents : Espagne, France et Italie (Association européenne Du côté des filles, 1998; Cromer & Turin, 1997). Leur volonté était d'observer la perception des enfants de 7 à 10 ans par rapport aux rôles sexués véhiculés par les images, ainsi que le degré auquel ils intériorisaient ces informations. Le protocole de recherche consistait à décider si l'ours représenté était un mâle ou une femelle en fonction d'images (contextes divers, accessoires ou non). Subséquemment, on leur demandait d'identifier ce que les autres personnes de la maison pouvaient être en train de faire. Enfin, ils devaient attribuer

---

<sup>1</sup> <http://moodle.ead-online.be/mod/book/view.php?id=5851>

à chacun des sexes symbolisés deux objets de la vie courante. Les résultats montrèrent que les ours dans un canapé étaient considérés comme des pères alors que les ours avec un tablier étaient les mères. Pour ce qui est des objets attribués, la mère disposait souvent d'ustensiles de cuisine alors que le père possédait le journal.

Cette constatation a conduit à une prise de conscience et un début d'évolution. Gardons en mémoire que les albums sont avant tout des oeuvres d'art. Ils rendent compte d'une sensibilité individuelle. Aussi, si de tels stéréotypes se font ressentir, ce n'est pas forcément volontaire. En effet, les auteur(e)s de ces ouvrages vivent dans la même société que les enfants pour lesquels ils écrivent. Ce ne sont pas eux qui font les stéréotypes mais leur environnement social. Parfois, ce dernier est plus ou moins présent dans les oeuvres créées. Ainsi, une voie « dégenrée » avec des personnages indéterminés par des images non explicites, des prénoms inconnus ou des absences de contexte émergea. Le « masculin neutre » (minimalisation du masculin et marginalisation du féminin) fit également son apparition. Les garçons étaient donc moins stéréotypés, avec quelques attributions féminines qui restaient toutefois mineures. Entre 1994 et 2002, les personnages deviennent de plus en plus neutres dans leur environnement et leur description. Avant, cette incertitude était plus dédiée aux personnages secondaires. Cependant, des restes de stéréotypes perdurent, et notamment la constante présence inégalitaire des garçons. Trois relations montrant l'omniprésence du masculin se retrouvent dans les albums: garçons / filles, garçons / femmes et garçons / hommes. De plus, les filles héroïnes n'apparaissent jamais seules (elles sont entourées de frères ou d'amis). Elles possèdent des caractéristiques féminines et, par miroir, si ces caractéristiques ne sont pas présentes, le personnage redevient masculin. Cela signifie, d'une part, que l'on ne souhaite pas donner à l'homme des signes distinctifs féminins. D'autre part, les filles ne peuvent être totalement dénuées de féminité.

### ***1.3.2 Le XXI<sup>e</sup> siècle et la volonté de changement***

A partir des années 2000, les images présentent dans les albums se séparent progressivement de ces stéréotypes. Quelques traces subsistent cependant, telles que les pères qui portent très souvent des lunettes. Effectivement, Petrovic (2004) remarque, après observation d'un corpus d'albums, que « ces représentations s'élaborent, non sur la base de stéréotypes immédiatement repérables, mais de manière fine et complexe, à partir d'un ensemble de variables ». Cela expose une opposition inconsciente à un changement sur la divulgation de stéréotypes « genrés ». Au travers des albums, les enfants peuvent s'identifier. Que ce soit par rapport à leurs centres d'intérêt, leurs préoccupations enfantines, la famille (son image est biaisée, elle contribue à la reproduction de ces inégalités sociales et ancre les stéréotypes en

soi), la société, les problèmes rencontrés ; les enfants observent des situations vécues, qu'ils pourront vivre plus tard ou, au contraire, des moments qu'ils ne souhaitent pas vivre.

Les albums ont un rôle de transmission des valeurs et normes de la société dans lesquels ils sont produits. Brugeilles, Cromer & Comer (2002), d'après leur étude concernant les albums produits en 1994 pour des enfants de 0 à 9 ans, précise que « les albums visent [...] à accompagner la découverte du monde, du corps et des émotions, des relations familiales et avec autrui, à encourager l'apprentissage des valeurs, en un mot à favoriser la socialisation et l'intériorisation de normes » (Brugeilles *et al.*, 2002, p. 4). Cependant, la frontière entre la norme et le stéréotype est faible. Respectivement, c'est un ensemble de règles de conduites qui s'imposent à un groupe social alors que le stéréotype est une opinion. Même s'il peut se généraliser comme c'est souvent le cas, il n'est en aucun point imposable. Parfois, dans les albums se retrouve cet aspect stéréotypé qui est malheureusement associé, de la part des enfants, à la norme. Petit à petit, les enfants se créent une image. C'est pourquoi, même si la transmission de normes n'a pas toujours été majoritaire, les conceptions d'albums évoluent, en même temps que la mentalité générale de notre société. De plus, l'album n'étant pas un objet prédéfini en tant qu'objet d'enseignement, le professeur des écoles se doit de vivre avec cette évolution pour minimiser ce qui est véhiculé par les albums pour, de son côté, renforcer les valeurs qu'il souhaite transmettre à ses élèves.

Que ce soit en 2007 ou en 2013, lors de la remise du prix Versele<sup>2</sup> pour les premières de couverture, l'identification à un personnage féminin en première de couverture demeure très restreinte, voire nulle. En effet, 77,7 % des premières de couverture d'albums symbolisent un personnage masculin et 5,2% représentent des personnages asexués (beaucoup d'animaux notamment qui permettent de « gommer les marques genrées ») (Brugeilles *et al.*, 2002). De même, le masculin est majoritairement observé dans les albums, que ce soit dans le titre ou dans le héros principal. Les albums maintiennent les représentations des hommes en activité dans la sphère publique (extérieure et sociale) et les femmes passives dans la sphère privée (intérieure et familiale). Tout comme les humains, les animaux sont stéréotypés par différents petits détails (comme les vêtements) afin de leur donner un sexe. Le constat montre également que les mâles appartiennent plus souvent à de grosses espèces (ours) et les femelles à de plus petites (souris). Une étude de 2011<sup>3</sup> a démontré que sans vêtement, ni identification possible, des élèves de CP-CE1 reconnaissaient une maman lorsque l'ours opérait une tâche ménagère et un papa quand l'ours était représenté dans des tâches de travaux manuels ou de loisirs. Ce

---

<sup>2</sup> Prix Versele : Lancé en 1979, le Prix Bernard Versele est un prix de littérature de jeunesse décerné chaque année par un jury composé uniquement d'enfants.

<sup>3</sup> <http://moodle.ead-online.be/mod/book/view.php?id=5851>



constat et tous ceux antérieurs sont à l'origine de la volonté de créer des albums non stéréotypés. Même si ce n'est pas toujours évident puisque, rappelons le, les albums sont écrits par des individualités qui ressentent différemment les choses.

#### **1.4 Littérature de jeunesse et représentations « genrées » des élèves : problématique et hypothèses**

Suite aux recherches documentaires menées sur la question du genre et plus particulièrement sur la manière dont elle est traitée dans la littérature de jeunesse, nous avons décidé d'orienter nos travaux de recherches autour de la **problématique** suivante : « La lecture d'albums contre-stéréotypés influence-t-elle les représentations « genrées » des élèves au sein d'une école qui se base sur le principe d'égalité ? ».

Afin d'apporter des éléments de réponse à cette problématique, nous avons choisi de mener parallèlement dans deux classes, une de cycle 2 et l'autre de cycle 3, une séquence portant sur l'impact de la réception d'albums contre-stéréotypés sur les représentations des élèves en terme de genre. Les albums utilisés et la démarche mise en œuvre seront décrits en détails dans le chapitre suivant.

En lien avec cette problématique, nous avons alors émis l'**hypothèse générale** suivante : « *Les enfants âgés de 6 à 10 ans ont une représentation des genres masculin et féminin empreinte de stéréotypes.* »

De cette hypothèse générale peuvent être déclinées plusieurs **sous-hypothèses**. La première sous-hypothèse est la suivante : « *Les loisirs et activités sportives seront classés comme « jeux de filles » ou « jeux de garçons » suivant s'ils sont plus communément pratiqués par des filles ou des garçons* ». En effet, nous faisons l'hypothèse que les filles ont encore tendance à être regardées d'un mauvais œil lorsqu'elles pratiquent des sports dits « de garçons » tels que la boxe, le rugby, etc. A l'inverse, des sports tels que la danse ou la gymnastique seront probablement associés à des « sports de filles ». De même, des loisirs tels que le bricolage ou la couture seront probablement catégorisés respectivement en activités de garçons et de filles.

La seconde sous-hypothèse est : « *Certains corps de métiers seront genrés masculin ou féminin* ». De manière identique aux loisirs et activités sportives, nous émettons l'hypothèse que, filles et garçons confondus, catégoriseront certains corps de métiers en « métiers de garçons » comme par exemple pompier ou bûcheron et d'autres, comme couturière ou esthéticienne, en « métiers de filles ».

La troisième sous-hypothèse est celle-ci : « *Les enfants prendront appui sur des caractéristiques physiques ou vestimentaires pour catégoriser les individus en tant que filles ou garçons* ». Autrement dit, nous émettons l'hypothèse que les personnages rencontrés dans les albums seront considérés comme étant des filles dès lors qu'ils posséderont des cheveux longs ou seront vêtus de jupe ou encore de robes. A l'inverse, les enfants verront, à travers des personnages aux cheveux courts par exemple, l'image de garçons.

Ce travail de recherche devrait par conséquent permettre de rendre compte de l'influence éventuelle de la littérature de jeunesse sur les représentations initiales dont disposent les élèves quant aux genres masculin et féminin.

### **1.5 Présentation des classes et des niveaux des élèves**

Les deux classes qui ont fait l'objet de notre recherche sont une classe de cours préparatoire (CP), et une autre de cours élémentaire (CE2) et cours moyen (CM1-CM2), toutes deux localisées en milieu rural. La première est composée de 20 élèves, plus précisément 12 garçons et 8 filles, âgés de 6 à 7 ans. Au sein de ces élèves, quatre rencontrent encore quelques difficultés dans le domaine de la lecture et un va être dirigé en classe pour l'inclusion scolaire (CLIS) à la rentrée de septembre 2016 après un premier redoublement dans ce niveau. Pour ce qui est de la seconde classe, elle est composée de 21 élèves répartis comme suit : 6 élèves en CE2, 5 élèves en CM1 et 10 élèves en CM2. La classe dénombre 10 filles et 11 garçons, âgés de 8 à 10 ans. Ainsi, le public observé lors de cette étude est de 41 élèves de 6 à 10 ans.

L'identité sexuelle est définie comme la façon dont s'intègre l'identité subjective que chacun a de son propre sexe et les processus par lesquels s'établit le sentiment, la croyance d'être une fille ou un garçon (c'est-à-dire la vision dont on dispose d'une fille et d'un garçon qui va nous « formater ») (Petrovic, 2004). Kohlberg (1966) distingue trois stades : de deux ans environ à trois ans (explication du sexe par des caractéristiques socio-culturelles), de trois à quatre ans (connaissance de l'évolution des sexes ; c'est-à-dire, une fille deviendra une femme et un garçon un homme mais pour les enfants, il est par exemple possible de changer de sexe si un garçon met une robe) et à partir de cinq ans (constance de genre, chacun a un sexe interchangeable, même avec des caractéristiques « n'appartenant pas au sexe d'origine »). En ce qui concerne l'ensemble des élèves observés, il a été constaté que chacun était conscient de cette constance de genre. Cependant, elle n'est finalement atteinte que lorsque les enfants parviennent à le généraliser à tout individu.

## 2 PRÉSENTATION DES ALBUMS UTILISÉS POUR LA RECHERCHE

### 2.1 Analyse d'albums contre-stéréotypés

Les albums contre-stéréotypés sont apparus vers la fin du XX<sup>e</sup> siècle et le début du XXI<sup>e</sup>. Plusieurs études ont montré la survalorisation du masculin dans les albums et une vision stéréotypée des genres. Suite à cela et à une évolution des mentalités de la société (notamment par des actes politiques : la convention pour l'élimination de toutes formes de discrimination à l'égard des femmes (3 septembre 1981 ; Nations Unies, 1979) ; la convention internationale des droits de l'enfant (2 septembre 1990 ; Humanium, 1989) ; la déclaration de Pékin (15 septembre 1995 ; Organisation des Nations Unies Femmes, 1995), etc., une autre forme d'albums est arrivée sur le marché : les albums contre-stéréotypés (Atelier des Merveilles and Préfectures de la Drôme et de l'Ardèche, 2013). Ce sont des albums tentant de casser les stéréotypes de genre en donnant des caractéristiques socialement masculines à des filles et inversement. Parmi la multitude d'albums dédiés à la jeunesse, notre choix s'est porté sur deux albums présentant des visions contre-stéréotypées du genre : *Le meilleur cow-boy de l'Ouest* de Fred L. et *Hector, l'homme extraordinairement fort* de Magali Le Huche. Nous avons choisi ces deux albums pour deux raisons : nous voulions un album contre-stéréotypé sur chaque sexe et nos recherches nous ont plusieurs fois ramenées vers ces albums, ce qui, après lecture, nous a satisfaites en vue de ce que nous souhaitions traiter.

#### 2.1.1 *Le meilleur cow-boy de l'Ouest*

*Le meilleur cow-boy de l'Ouest* est un album de Fred L. paru aux éditions Talents-Hauts en 2008 (figure 1). Il s'agit d'un petit album cartonné (format 21 x 20 cm) d'une trentaine de pages dont les illustrations ont été réalisées à la gouache. Cet album est destiné à un public jeune, dès l'âge de 3 ans.

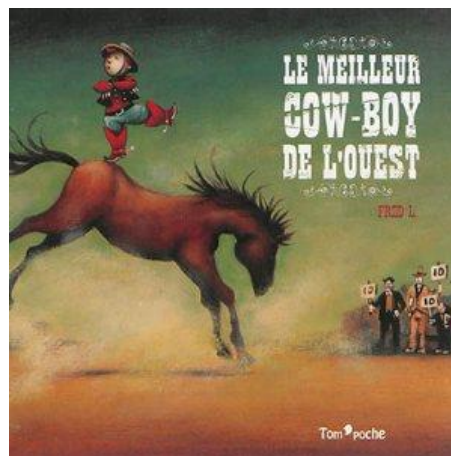


Figure 1. Première de couverture de l'album *Le meilleur cow-boy de l'Ouest*.

Le résumé de cet album, tel que l'a conçu la maison d'éditions (créée en 2005 dans le but de

proposer aux enfants des modèles identificatoires non stéréotypés), est le suivant : « Comme chaque année à Paloma City a lieu le Concours du Meilleur Cow-Boy de l'Ouest. Les plus fameux cow-boys sont présents ainsi qu'un cow-boy venu d'on ne sait où, inscrit à la dernière minute. Malgré sa petite taille et des bottes trop grandes pour lui, il semble confiant. Pourtant, sept terribles épreuves attendent les concurrents. Le petit cow-boy remporte le concours avant de révéler qu'il est ... une fille! ».

Cet album s'inscrit parfaitement dans la catégorie des albums contre-stéréotypés non seulement de par son histoire mais également de par ses illustrations. En effet, cet album raconte l'histoire d'un « cow-boy venu d'on ne sait où » qui, pour la première fois, participe au concours du meilleur cow-boy de l'Ouest. La description, que ce soit physique ou comportementale, de ce nouveau cow-boy qui « malgré sa petite taille et des bottes trop grandes pour lui, semble confiant » est faite de telle sorte qu'il n'est, dès le début de l'histoire, pas possible d'affirmer avec certitude qu'il s'agit d'un garçon ou

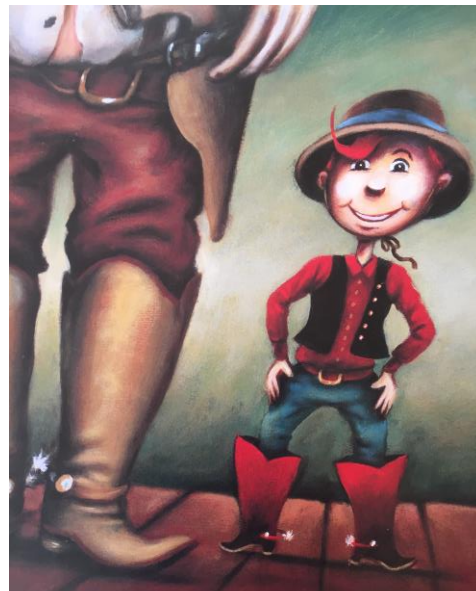


Figure 2. Illustration du cow-boy.

d'une fille. Les illustrations vont dans ce sens puisque le cow-boy, tel qu'il est dessiné, ne présente pas de spécificités permettant de le catégoriser comme garçon ou fille (figure 2).

Tout au long du récit, le cow-boy nouveau venu va se plier aux épreuves du concours qui, toutes sans exception, font référence à des qualités généralement attribuées aux garçons. En effet, le petit cow-boy remporte haut la main l'épreuve de force qu'est celle du rodéo en se positionnant sur le cheval comme sur un cheval à bascule au lieu de tenter de le maîtriser comme ses concurrents. Au tir, il prouve son adresse d'une manière peu conventionnelle. A l'épreuve du courage, il fait preuve d'audace en se rendant seul chez les « terribles Indiens ». A l'épreuve du bivouac, il met en lumière sa capacité d'adaptation en s'endormant sur un bison. Au saloon, il résiste et bat tous les records en buvant du lait-fraise. A la musique, il émeut les membres du jury aux larmes. Et à la dernière épreuve, celle du lasso, il fait preuve de poésie en décrochant la lune. Finalement, malgré ces subterfuges, le petit remporte le concours et est acclamé par toute la foule y compris ses concurrents.

Jusqu'alors, aucun indice ne permet d'identifier le petit cow-boy comme étant un garçon ou une fille. En effet, l'auteur le qualifie de « cow-boy venu d'on ne sait où », « cow-boy

nouveau venu », « petit cow-boy », « notre cow-boy ».

A l'issue des résultats du concours, un concurrent du petit cow-boy lui adresse une frappe dans le dos en lui disant : « T'es sacrément fortiche. Chapeau, p'tit gars ! ». C'est alors que le petit cow-boy dévoile son identité à la surprise générale et s'avère être une fille (figure 3).



**Figure 3. Dénouement de l'histoire Le meilleur cow-boy de l'Ouest.**

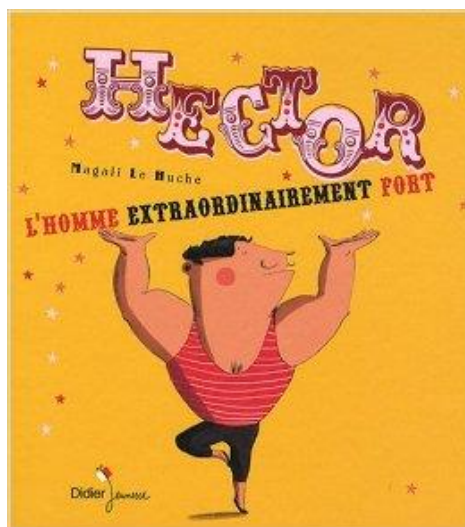
Malgré le fait que le personnage principal de cet album ne soit pas clairement identifié comme étant un garçon ou une fille, les élèves devraient probablement voir initialement en ce petit cow-boy un garçon. En effet, dans la littérature de jeunesse, il est d'usage courant d'assigner au rôle de cow-boy des garçons plutôt que des filles. Ce constat peut être étendu à d'autres domaines. Notons par exemple que, dans les magasins de déguisements, les costumes de cow-boy se trouvent généralement dans les rayonnages « garçons ». Les élèves devraient donc être surpris lors de la révélation de l'identité sexuelle du personnage principal.

Cet album « contre-stéréotypé » constitue un support particulièrement riche pour débattre des représentations stéréotypées du genre que peuvent avoir les élèves. L'auteur montre clairement à travers cet album que des activités traditionnellement catégorisées « activités de garçons » peuvent être accomplies par des filles. Cependant, il convient de noter que cet album peut être sujet à quelques controverses. En effet, bien que Lili Zabriskie parvienne à réussir toutes les épreuves du concours, elle use cependant de stratagèmes pour parvenir à ses fins. Elle n'aborde pas les épreuves de manière classique mais fait preuve de malice pour rendre les épreuves distrayantes, émouvantes, poétiques plutôt que musclées, violentes. Ces caractéristiques (sensibilité, émotivité) étant généralement attribués aux filles plutôt qu'aux garçons (force, brutalité), cet album « contre-stéréotypé » ne mettrait-il toutefois pas des représentations stéréotypées en avant ? De même, lorsqu'elle dévoile son identité, Lili

Zabriskie enlève son chapeau sous lequel se cache des cheveux longs. Cette caractéristique physique constitue une nouvelle fois un stéréotype du genre féminin. Il conviendra de garder à l'esprit ces éléments et de voir si, durant l'exploitation de ces albums, les élèves les relèveront.

### 2.1.2 *Hector l'homme extraordinairement fort*

*Hector l'homme extraordinairement fort* est un album de Magali Le Huche paru aux éditions Didier Jeunesse en 2008 (figure 4). Il s'agit d'un album cartonné (format 23,4 x 25 cm) d'une cinquantaine de pages. Cet album est destiné à un public jeune, dès l'âge de 3 ans.



**Figure 4. Première de couverture de l'album *Hector l'homme extraordinairement fort*.**

Le résumé de cet album, tel que l'a conçu la maison d'éditions (créée en 1988, initialement dans le but d'apprendre le français aux enfants préscolaire avant de s'ouvrir à un public plus large), est le suivant : «Capable des exploits les plus incroyables sur la piste du cirque, Hector, l'homme extraordinairement fort, cache sa timidité et son secret au fond de sa caravane. Après son numéro, il s'y réfugie afin de tricoter pour sa bien-aimée... ».

Comme le titre l'indique, cet album raconte l'histoire d'Hector, un homme extraordinairement fort mettant en scène son don dans un cirque. Or, une fois son numéro terminé Hector, « homme discret, voire distant », rejoint sa caravane localisée à l'abri des regards. Hector a un secret, qu'il cache au reste du monde : il aime tricoter et faire du crochet. Au cirque, Hector tente d'impressionner Léopoldine en tentant des tours plus extraordinaires les uns que les autres. Or, il fait des jaloux qui le mettent au défi d'affronter des félins. Hector n'étant pas intéressé par le défi, laisse ses détracteurs en plan et rejoint sa demeure. Surpris et intrigués par un tel comportement, ces derniers décident d'épier Hector et découvrent son secret. Ils dérobent alors la collection d'Hector et l'exposent au grand jour. A son retour au cirque,



Hector est publiquement humilié. Mais une tempête s'abat sur le cirque, emportant tout sur son passage : tricots, chapeaux, vêtements, chapiteau, etc. Hector offre alors un petit tricot à Léopoldine qui lui suggère de partager son talent avec les gens du cirque. Toute la troupe participe à la leçon de tricot. Le cirque est sauvé et renommé : le cirque extraordinairement doux. Hector et Léopoldine ne se quittent plus.

Cet album « contre-stéréotypé » peut être travaillé suivant plusieurs axes avec les enfants. Tout d'abord, il met en lumière le fait que les loisirs n'ont pas à être sexués : un garçon, comme Hector, peut tout à fait aimer tricoter. De plus, il peut servir de base à une réflexion sur le poids des stéréotypes. Dans cet album, Hector se distingue par sa discrétion, sa timidité (« homme discret, voire distant ») et sa sensibilité (« le chef-d'œuvre d'Hector : un tricot exceptionnel pour celle qu'il aime »). L'illustration présentée en figure 5 témoigne de ces caractéristiques du personnage. De plus, il n'aime pas la violence et n'a pas recours à ses capacités physiques pour relever des défis dénués de sens. Tous ces traits de caractère, ces comportements intriguent ses détracteurs. Ceci témoigne clairement du poids des stéréotypes : les normes pèsent et ceux (*e.g.* garçons sensibles), ou celles (*e.g.* filles conquérantes), qui s'en écartent, ne sont souvent pas pris au sérieux.



**Figure 5. Hector observant discrètement Léopoldine.**

Cet album peut également être un outil servant de point de départ à la réflexion. Des questions, relatives au fait de faire de quelqu'un un « souffre-douleur » en se fondant sur sa non-conformité à des normes préétablies ou sur des représentations stéréotypées des genres (comme par exemple à l'encontre d'un garçon qui se caractériserait par sa timidité ou une grande sensibilité), peuvent être débattues. L'effet des insultes et des moqueries sur le ressenti des personnes peut également être traité *via* cet album : lorsqu'ils dévoilent au grand jour son secret, les détracteurs d'Hector le présentent publiquement comme « l'homme

extraordinairement toqué du crochet ! Marteau du tricot ! ». Il est alors précisé que « Hector est humilité ». De nombreuses questions découlent de ce passage : Que ressent Hector ? Comment vit-il ce moment ? ...

Suite à l'analyse de ces albums « contre-stéréotypés », il a été choisi de les situer au cœur d'une séquence pouvant être menée à la fois avec des élèves de cycle 2 et de cycle 3. La section suivante s'attarde à décrire cette séquence et son analyse a priori.

## **2.2 Une séquence d'apprentissage liant langage oral, lecture/littérature, éducation morale et civique : description**

La séquence mise en œuvre afin de mener à bien cette recherche est constituée de deux séances. La première a été réalisée durant la semaine précédant les vacances d'Avril (période 4) et la seconde au retour de ces vacances (période 5). Au cours de cette séquence, des compétences communes aux cycles 2 et 3 sont visées. Ces dernières s'inscrivent dans trois domaines : le langage oral, la lecture/littérature et l'éducation morale et civique (EMC) et sont répertoriées, respectivement pour le cycle 2 et le cycle 3 dans les tableaux 1 et 2 (Annexe A).

Le langage oral correspond à la facilité que les élèves ont dans la compréhension des albums lus, permettant ainsi une discussion orientée (ici, sur les genres) riche. Les élèves auront un avis sur l'histoire et ils devront pouvoir défendre cet avis devant leurs camarades à l'aide d'arguments puisés dans le texte mais aussi dans leur propre culture. Il lie la lecture et la littérature en permettant une acculturation par la découverte d'écrits qui sont travaillés dans leur compréhension et leurs critiques, positives ou négatives.

En éducation civique et morale, la notion de respect se trouvera au centre de notre séquence. Il sera question du respect envers autrui lors des débats (prises de parole, respect de la liberté d'opinions, etc.) mais l'objectif principal sera d'amener les élèves à respecter le principe d'égalité entre les hommes et les femmes.

L'idée générale de notre séquence est de partir des représentations initiales des élèves sur le genre, leur permettre d'échanger sur cette thématique, de réfléchir, de modifier leurs représentations à travers la lecture d'albums.

Lors de la première séance (Annexe B), un recueil des représentations « genrées » des élèves a tout d'abord été effectué à l'aide de fleurs au centre desquelles les mots « garçons » et « filles » étaient placés. S'en est suivi une mise en commun des propositions des élèves. Un premier album « contre-stéréotypé » (*Le meilleur cow-boy de l'Ouest ; p.12*) a été lu aux élèves, donnant lieu à un débat sur les activités pouvant être pratiquées par des filles ou des



garçons.

Lors de la seconde séance (Annexe C), les personnages du second album « contre-stéréotypé » (*Hector, l'homme extraordinairement fort* ; p.15) ont tout d'abord été présentés aux élèves à savoir :

- Ricky, l'homme extraordinairement petit ;
- Gontrand, l'homme extraordinairement marrant ;
- Clothilde et Roland, le couple extraordinairement volant ;
- Léopoldine, la ballerine extraordinairement divine.

Il a alors été demandé aux élèves d'imaginer le rôle tenu par chacun des personnages au sein du cirque. Ceci a permis d'évaluer si, en fonction des attributs des personnages, les élèves les associaient à des rôles traditionnellement catégorisés « masculin » ou « féminin ». L'album a ensuite été dévoilé progressivement afin que les élèves émettent des hypothèses, donnent leur avis au fur et à mesure de l'histoire. Des questions telles que : « Quel est le secret d'Hector ? », « Pourquoi Hector garde t-il son secret caché ? », « Pourquoi les dompteurs de félins se moquent-ils de lui ? », etc. ont permis de mettre en lumière les représentations « genrées » des élèves sur les loisirs et le tempérament du personnage. Cette séance s'est clôturée par un débat. Deux fleurs, telles que celles utilisées lors de la première séance, ont à nouveau été distribuées aux élèves afin de voir si leurs représentations des genres masculin et féminin avaient évolué.

Comme indiqué dans les hypothèses (voir §1.4 p.10), en débutant cette séquence, des représentations stéréotypées du genre chez les élèves étaient attendues. Une évolution de ces représentations « genrées » allait probablement apparaître sous l'influence des albums découverts lors de la séquence. Ainsi, en partant de leurs représentations initiales et en incorporant à leur culture littéraire des « contre-stéréotypes » (d'abord féminins puis masculins), les fleurs de genre devaient s'enrichir avec des attitudes, des activités, des tenues vestimentaires, des caractéristiques physiques, etc., mixtes.

### **3 ANALYSE DE L'ÉVOLUTION DES REPRÉSENTATIONS « GENRÉES » DES ÉLÈVES À TRAVERS LA LECTURE D'ALBUMS CONTRE-STÉRÉOTYPÉS**

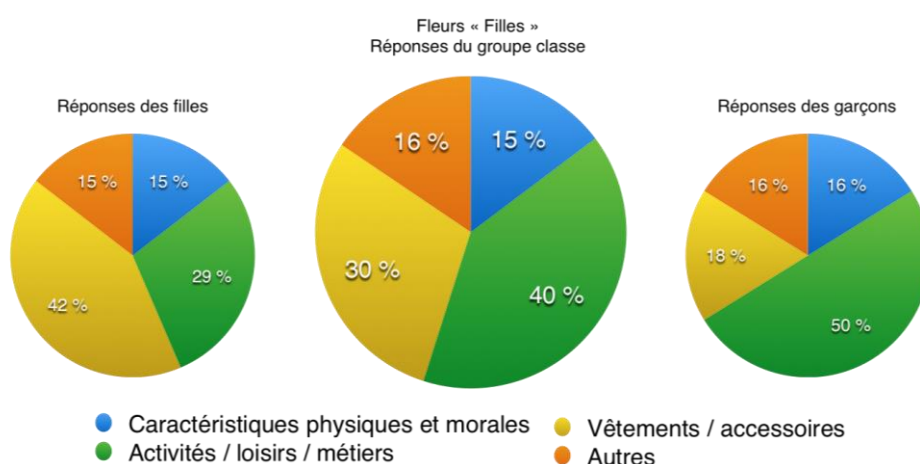
#### **3.1 Représentations initiales des élèves sur le genre**

La séquence présentée précédemment (voir §2.2), consistant à amener les élèves à réfléchir sur leurs représentations des genres masculin et féminin à travers la lecture d'albums contre-stéréotypés, a été effectuée en deux temps. La séance 1, fondée sur l'album *Le meilleur cow-*

*boy de l'Ouest*, a été mise en place avant une période de deux semaines de vacances. La séance 2, articulée autour de l'album *Hector, l'homme extraordinairement fort*, a donc été proposée deux semaines plus tard. Cela a permis de laisser un temps entre ces deux séances afin de mieux observer l'évolution des représentations des élèves sur le genre. Chaque élève aura finalement eu une lecture de deux albums « contre-stéréotypés » influençant peu ou prou sa vision du monde « genrée ».

Les premières données recueillies concernant la séance initiale où deux fleurs (l'une au cœur de laquelle était inscrit le mot « fille » et l'autre le mot « garçon » ; voir exemple en Annexes D et E) ont été complétées par les élèves, permettant ainsi de recueillir les représentations initiales de ceux-ci quant aux genres masculin et féminin. Ces données ont été regroupées au sein de différentes catégories : « caractéristiques physiques ou morales », « vêtements et accessoires », « activités, loisirs et métiers » et « autres » incluant notamment des couleurs (voir Annexes D et E). Les figures 6 et 7 présentent la proportion de chacune de ces catégories (exprimée en %) sur l'ensemble des catégories issues des mots notés par l'ensemble des élèves, l'ensemble des filles et l'ensemble des garçons.

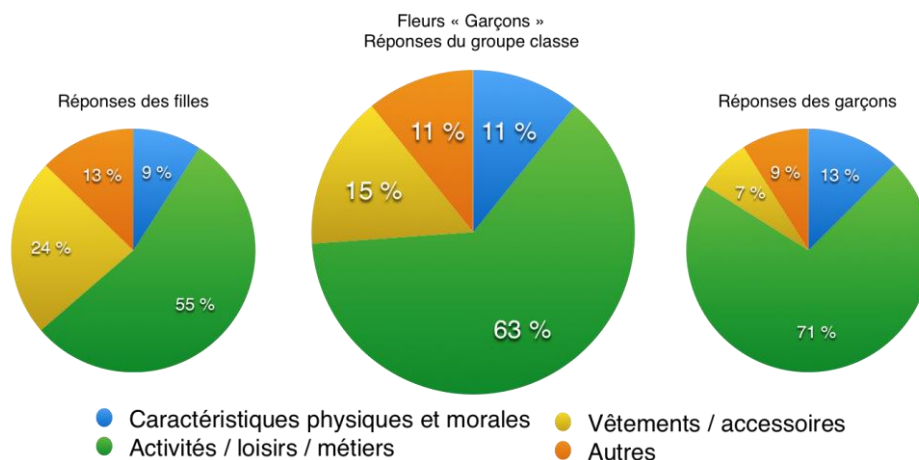
D'après la figure 6, les filles sont majoritairement caractérisées par les activités, loisirs et métiers qu'elles pratiquent (danse, coiffure, maîtresse, jeux de barbies et poupées, etc.) et par les vêtements et accessoires qu'elles portent (robes, jupes, boucles d'oreille, etc.). Si les filles ont tendance à se caractériser elles-mêmes par leurs vêtements et accessoires (42% des mots fournis par les filles), les garçons ont quant à eux tendance à les caractériser par les activités, loisirs et métiers qu'elles pratiquent (50% des mots proposés par les garçons).



**Figure 6. Proportion de chaque catégorie (%) dans l'ensemble des catégories issues des mots notés par l'ensemble des élèves (centre), l'ensemble des filles (gauche) et l'ensemble des garçons (droite) sur les fleurs contenant le mot « fille »).**

Concernant les garçons (figure 7), ces derniers sont nettement plus caractérisés par leurs

activités, loisirs et métiers (footballeur, rugbyman, policier, agriculteur, jeux vidéo, etc.) que ce soit par eux-mêmes (71% des mots fournis par les garçons) ou par les filles (55% des mots proposés par les filles).



**Figure 7. Proportion de chaque catégorie (%) dans l'ensemble des catégories issues des mots notés par l'ensemble des élèves (centre), l'ensemble des filles (gauche) et l'ensemble des garçons (droite) sur les fleurs contenant le mot « garçon »).**

L'hypothèse générale que nous avons émise lors de la mise en place de nos travaux de recherche (« *Les enfants âgés de 6 à 10 ans ont une représentation des genres masculin et féminin empreinte de stéréotypes* » ; §1.4 p.10) a été en partie validée lors de ce recueil des représentations. En effet, une partie des élèves, tous niveaux confondus, ont mis en avant des représentations très stéréotypées des genres : ils ont catégorisé les filles et les garçons suivant leurs activités sportives en évoquant des « sports de filles » et des « sports de garçons » (sous-hypothèse n°1) ; suivant les métiers pouvant potentiellement être exercés par soit les filles, soit les garçons (sous-hypothèse n°2) et ils ont attribué des caractéristiques physiques et des tenues vestimentaires à chaque catégorie d'individus (sous-hypothèse n°3).

Ces premiers résultats, où les élèves caractérisent les filles et les garçons de manières très distinctes quelle que soit la catégorie observée : cheveux longs, robe, jupe, danse, rose, maîtresse pour les unes et cheveux courts, pantalon, casquette, foot, bleu, policier pour les uns, offrent une première vision qu'ont les enfants sur le monde dans lequel ils vivent. Cette vision reflète leur confrontation quotidienne à des stéréotypes du genre qui les amènent à catégoriser les “filles” et les “garçons” suivant des caractéristiques spécifiques. Ces visions stéréotypées sont induites par leur environnement familial, social voire même à l'école : Bigler, Hayes & Hamilton (2013) précisent par exemple que les pairs jouent un rôle important dans la transmission des stéréotypes de genre à leurs camarades. Ainsi, en mentionnant le fait que « Les cheveux courts sont pour les garçons, pas pour les filles », les élèves contribuent à la différenciation entre les genres. Comme l'analyse Petrovic (2004), les élèves intériorisent

donc inconsciemment certains stéréotypes véhiculés par leurs environnements comme étant une norme à suivre.

### 3.2 Evaluation de l'influence de la lecture d'albums contre-stéréotypés sur les représentations « genrées » des élèves

Le recueil des représentations initiales des élèves, qui a mis en avant leur vision stéréotypée des sexes, a été suivi par la lecture du premier album, *Le meilleur cow-boy de l'Ouest* dans lequel une fille remporte des épreuves généralement destinées aux garçons. Cette lecture a donné lieu à un débat<sup>4</sup>.

#### 3.2.1 Séance 1 : Lecture de l'album *Le meilleur cow-boy de l'Ouest*

##### Au cycle 2 : classe de CP

Le principal thème abordé au cours du débat fut celui des activités sportives, par analogie aux différentes épreuves passées par Lili Zabriskie, héroïne du livre. A la question : « Que pensez-vous de Lili Zabriskie? », les élèves ont mentionné que Lili pratiquait des activités de garçons : « *le tir, le rodéo et le lasso, c'est pour les garçons* » (Gaston-G<sub>CP</sub><sup>5</sup>). Alors que certains élèves s'accordaient sur le fait que certaines activités sportives étaient préférentiellement pratiquées par les garçons ou par les filles : « *Les garçons, ils préfèrent jouer au foot et les filles aux princesses.* » (Max-G<sub>CP</sub>), « *Moi, je n'avais pas envie de faire foot mais les garçons, avant les vacances, ils ont été obligés de faire danse donc c'est normal que nous les filles on fasse du foot.* » (Clara-F<sub>CP</sub>), d'autres s'exprimaient en faveur du fait que les activités physiques pouvaient être pratiquées par les filles comme par les garçons : « *Non, moi je suis une fille et j'aime bien jouer au foot.* » (Naël-F<sub>CP</sub>), « *Moi, je fais du foot et y'a une fille dans notre équipe.* » (Edgar-G<sub>CP</sub>). Ce débat permis de mettre en avant un début de conscience chez certains élèves. Cependant, ils restent centrés sur eux-mêmes, ce qui présage une non adéquation avec le dernier stade (stade de constance de genre) exprimé par Kohlberg (1966) dans la construction de l'identité sexuée puisque les élèves devraient généraliser.

##### Au cycle 3 : classe de CE2-CM1-CM2

Au cycle 3, une lecture intégrale de l'album *Le meilleur cow-boy de l'Ouest* a été faite jusqu'au dénouement : « C'est alors que, devant la foule médusée ... ». A ce moment là, il a

---

<sup>4</sup> Deux couleurs sont utilisées pour rapporter les propos des élèves : le rouge pour les propos très stéréotypés et le vert pour les propos non stéréotypés.

<sup>5</sup> Dans cette partie, les prénoms des élèves ont été remplacés afin d'assurer leur anonymat et accompagnés de lettres indiquant le sexe de l'élève (« F » pour « fille » et « G » pour garçon) ainsi que leur niveau de classe (Mathilde-F<sub>CM2</sub> renverra par exemple à Mathilde élève de CM2 alors que Albert-G<sub>CP</sub> renverra à Albert élève de CP).

été demandé aux élèves de donner leur avis quant au dénouement de l'histoire. Un élève de CM2 a alors spontanément répondu : « *Il va enlever son chapeau et se sera une fille avec des cheveux longs.* ». S'en est suivi un débat (Annexe F) entre les élèves initié par la question : « Que pensez-vous de Lili Zabriskie, élue meilleure cow-boy de l'Ouest et de la réaction des autres personnages (médusés) ? »

Au cours du débat, un grand nombre de thèmes ont été abordés par les élèves : les activités domestiques, le sport et les tenues vestimentaires (Annexe D et E). Ce dernier a débuté par la réaction de Mathéo-G<sub>CM2</sub> suite à la lecture de l'album : « *Les personnages sont surpris car ils pensent qu'une fille ne peut pas être aussi forte qu'un gars, que ce n'est pas possible qu'une fille ait gagné alors que les gars ne sont pas plus forts que les filles et les filles pas plus fortes que les gars. On est tous pareils.* ». Ces propos ont immédiatement suscité la réaction de Louis-G<sub>CE2</sub> mentionnant son désaccord « *Les filles savent faire plus de choses que les garçons.* » en évoquant notamment les activités domestiques. Les réactions qui en découlèrent allèrent toutes dans le même sens, à l'encontre de représentations stéréotypées. Alors que Yaëlle-F<sub>CM2</sub> évoquait le fait que « *Les filles peuvent faire les mêmes choses que les garçons.* », Tommy-G<sub>CM2</sub> expliquait que « *C'est juste qu'on n'a pas le même corps mais sinon on est pareil.* ». A une exception près, les élèves se sont exprimés sur cette thématique en faveur du fait que les filles et les garçons peuvent faire des choses identiques. De nombreux exemples sont venus invalider ces propos : « *Un garçon célibataire, il va savoir faire la vaisselle aussi bien qu'une fille.* » (Yaëlle-F<sub>CM2</sub>), « *Moi, quand mes crampons ils sont sales, je les lave bien tout seul.* » (Louis-G<sub>CE2</sub>). Ces derniers ont toutefois fait apparaître un semblant de représentation stéréotypée car nombre d'entre eux ont mentionné leur mère comme référence dans ces activités (Pablo-G<sub>CM2</sub> : « *Je vais au lavoir et je lave mes affaires de rugby. Après par contre c'est ma mère qui fait la lessive.* », Yaëlle-F<sub>CM2</sub> : « *Si il ne sait pas faire, sa maman lui apprend.* »), et jamais leur père. Ce détachement du père au sein des tâches domestiques va dans le sens de l'étude de l'association européenne Du côté des filles (1998) qui constate, à travers la présentation aux élèves d'un imagier d'ours, que si l'ours est « typé » masculin mais porte un tablier, les élèves le disent femelle par correspondance au vêtement porté. Les propos de Yaëlle-F<sub>CM2</sub> et Pablo-G<sub>CM2</sub> confirment cette corrélation observée entre les mères et les tâches domestiques.

Les propos des élèves concernant le sport furent beaucoup plus contrastés. Alors que Tommy-G<sub>CM2</sub> affirmait que « *Les filles et les garçons peuvent faire les mêmes sports et tous les sports.* », Abel-G<sub>CM2</sub>, Louis-G<sub>CE2</sub> et Félix-G<sub>CM2</sub> contestaient : « *Au foot, les filles ne sont pas très fortes* », « *Il y a des sports où il n'y a que les garçons qui savent faire.* », « *Le rugby je*

*pense que c'est un peu plus pour les garçons.* ». Ces propos amenèrent les élèves à définir ce qu'était pour eux un « sport de garçons » ou un « sport de filles ». Ils s'entendirent sur le fait que tel ou tel sport était attribué à un sexe en particulier en fonction du nombre de pratiquants : la danse comme « sport de filles », le football ou le rugby comme « sports de garçons » (Pablo-G<sub>CM2</sub> : « *Le rugby, on dit que c'est plus un sport de gars car il y a plus de garçons qui en font.* »). Ils s'accordèrent sur le fait que certaines filles réussissent mieux que les garçons dans des sports dits « de garçons » (Vincent-G<sub>CM1</sub> : « *J'ai une fille dans mon équipe de foot et c'est la plus forte de l'équipe.* ») et inversement (Eloïse-F<sub>CE2</sub> : « *Nous à la danse il y a un garçon et il danse aussi bien que nous.* »). Ces propos montrent que ces élèves n'adhèrent pas aux stéréotypes répandus dans la société : le rugby ou la danse sont des sports mixtes et non réservés à un certain sexe. Némoz (2015), lors d'une étude menée avec des élèves de cycle 3, faisait le même constat : les élèves étaient peu influencés par les stéréotypes assimilés à certaines activités, notamment sportives.

Le débat autour des tenues vestimentaires fut initié par Dany-G<sub>CM1</sub> : « *Il y a des vêtements pour filles et des vêtements pour gars.* ». Bien que la plupart des élèves s'entendent sur le fait que certaines tenues vestimentaires sont catégorisées « filles » ou « garçons » : « *Les filles mettent des robes et les garçons des jeans.* » (Mathilde-F<sub>CE2</sub>), « *S'habiller en fille c'est mettre des robes ou des jupes.* » (Anaïs-F<sub>CM1</sub>) ; ils s'accordent également sur le fait que de nombreuses tenues sont mixtes (shorts, joggings, etc.) et que, bien que séparées dans la plupart des enseignes en un rayon « filles » et un rayon « garçons », elles peuvent être portées par les uns ou les autres suivant « *les goûts* » (Tommy-F<sub>CM2</sub>) de chacun. Yaëlle-F<sub>CM2</sub> et Lara-F<sub>CM2</sub> nuancent les propos de leur camarade en mentionnant le fait que « *Si on voit un garçon avec une robe ou jupe, on va dire « c'est bizarre », mais parce qu'on a pas l'habitude de voir les garçons habillés comme ça, c'est tout.* », « *Dans certains pays, les garçons mettent des jupes et ça ne choque personne, ça dépend d'où l'on vit.* » faisant ainsi référence à l'impact de l'environnement, de la société sur les représentations.

### 3.2.2 *Séance 1 : Comparaisons des représentations « genrées » des élèves suivant le cycle*

La lecture du premier album (*Le meilleur cow-boy de l'Ouest*) a conduit à une réflexion de la part des élèves les amenant à nuancer leurs représentations initiales voire même à les contredire. Les débats qui ont suivi détiennent une vérité cachée (celle que hommes et femmes sont égaux). Cette dernière est un des fondements de l'Ecole appelée « égalité ». En effet, alors que les propos de certains élèves révélaient des représentations très stéréotypées, notamment concernant des thèmes tels que les activités domestiques ou les sports, un grand

nombre (notamment au cycle 3) ont tenu des propos allant à l'encontre de représentations stéréotypées, et par conséquent de nos hypothèses initiales. Une telle ouverture d'esprit des élèves vis-à-vis des représentations « genrées » n'avait pas été envisagée, d'autant plus que ces derniers évoluaient dans un milieu rural où les visions stéréotypées sont plus fréquentes (Tamara Liotard, 2012). Ils témoignaient d'une capacité à prendre du recul et à se considérer, mais également autrui, comme des individus à part entière. Ces observations rejoignent les conclusions de Morin-Messabel & Salle (2013) qui notent que, suite à la lecture d'albums non-stéréotypés, les élèves n'ont plus de « honte » à considérer les activités comme étant neutres puisque l'album les conduit à une identification équitable et non stéréotypée.

### 3.2.3 *Séance 2 : Lecture de l'album Hector, l'homme extraordinairement fort*

La seconde séance a été réalisée au retour des vacances d'avril, soit 3 semaines après la première. Elle a débuté par la lecture de l'album *Hector l'homme extraordinairement fort* dans lequel Hector cache aux yeux de tous son secret : il adore tricoter.



#### Au cycle 2 : classe de CP

Au moment d'annoncer le secret du personnage principal, il a été demandé aux élèves quel pouvait être ce secret. Personne n'a pensé au fait qu'Hector aimait tricoter : les hypothèses étaient plus orientées vers de « *l'entraînement* » (Boris-G<sub>CP</sub>), des « *potions magiques avalées pour être fort* » (Loïc-G<sub>CP</sub>) ou encore « *des faux bras* » (Zéline-F<sub>CP</sub>). Lorsque le secret fut révélé, ce dernier suscita des rires qui se sont progressivement estompés pour faire place à de la compassion envers Hector : « *Les messieurs qui ont des animaux (les deux dompteurs) sont méchants de se moquer de lui. Ils se moquent parce qu'ils croient que c'est pour les filles alors que ce n'est pas que pour les filles. Tout est pour les garçons et les filles.* » (Naël-F<sub>CP</sub>). Ensuite, un temps calme leur a été laissé afin de réfléchir à ce qu'ils pensaient de l'histoire.

Puis, sur ardoise, les élèves devaient noter deux mots : un leur faisant penser aux filles et un autre aux garçons. Quelques exemples ont été donnés (robe, décoration, maquillage, etc. pour les filles et moto, noir, fermier, etc. pour les garçons) afin de replonger les élèves dans l'histoire. Puis, ils ont évoqué ce dont ils se rappelaient de l'histoire : « *C'est un monsieur, il porte des choses très lourdes dans un cirque et après, dans sa cachette, il fait du tricot.* » (Loïc-G<sub>CP</sub>) et le terme « tricot » a été attribué par les élèves à la catégorie garçon. Suite à la remarque de Clara-F<sub>CP</sub> : « *Ma mamie elle fait aussi du tricot.* », Louna-F<sub>CP</sub> a demandé à faire au tableau une catégorie « garçons et filles » : « *parce que tout peut aller aux deux* ».

Afin de relancer le débat, la question : « Qu'est-ce qui selon vous est spécifiquement masculin



ou féminin ? » a été posée. Les élèves ont principalement fait émerger quatre caractéristiques pour les filles (robe, vernis, sac à main et talons) et trois pour les garçons (voitures de courses, pêche et les cheveux courts). Un de ces objets a conquis l'ensemble du groupe : la robe ; tout le monde était d'accord pour dire que les robes n'étaient que pour les filles. Mais les autres sujets ont mené à des débats intéressants.

Alors que Clara-F<sub>CP</sub> mentionnait le fait que les sacs à mains étaient uniquement réservés aux filles, Max-G annonçait que « *Il y a des sacs à mains pour garçons et des sacs à mains pour filles.* ». Ces propos ont été confirmés par d'autres élèves précisant qu'il s'agissait de « *sacoche* » ou de « *pochette* » pour les garçons. Nathan-G<sub>CP</sub> conclut « *C'est pour transporter des choses mais comme ça n'a pas la même forme ça s'appelle pas pareil.* ». Même si cet élève mentionne le fait que le sac à main et la sacoche ont la même utilité, il a conscience qu'ils se différencient par leur forme ; il préfère être identifié au masculin (il utilise une sacoche) plutôt qu'au féminin (les filles utilisent des sacs à mains).

Du côté des garçons, ce qui a fait verser le plus de paroles est le thème des cheveux courts. Les élèves ont d'abord dû se mettre d'accord sur ce qu'ils appelaient « courts » car Louna-F<sub>CP</sub> et Baptiste-G<sub>CP</sub> ont fait remarquer que « *Clara-F<sub>CP</sub> elle a bien les cheveux courts.* » et « *Maîtresse Lisa, maîtresse Fabienne, elles ont les cheveux courts aussi.* ». A ce stade, la question n'était donc pas résolue. Un élève a changé la vision des choses en annonçant « *J'ai vu un garçon une fois avec des cheveux longs* » (Sacha-G<sub>CP</sub>). Max-G<sub>CP</sub> et Gaël-G<sub>CP</sub> ont ajouté : « *Papa il a bien les cheveux longs.* » et « *La maman de Jan aussi a les cheveux courts et Ibrahimovic a les cheveux longs.* ». Cet échange va dans le sens de l'étude de la fédération Wallonie-Bruxelle (2011) qui mentionne une difficulté de la part des enfants à se détacher des stéréotypes physiques.

Pour chaque caractéristique, les élèves ont donc démenti les dires de leurs camarades par des observations. Le mot de la fin a porté sur le sport « *Tous les sports sont pour les garçons et les filles.* » (Zéline-F<sub>CP</sub>), puis a été généralisé par Max-G<sub>CP</sub> « *C'est pour tout pareil.* ».

### Au cycle 3 : classe de CE2-CM1-CM2

Cette séance a débuté par une recherche collective orale d'activités pouvant être catégorisées comme des « loisirs ». Ensuite, les élèves ont répartis (réflexion individuelle) les loisirs qui venaient d'être évoqués en deux catégories : « filles » et « garçons ». Ceci a permis d'évaluer l'impact de la séance 1 (*Le meilleur cow-boy de l'Ouest*) sur les représentations des élèves quant au genre (sans mise en commun car l'objectif de cette activité était d'analyser l'impact



de la seconde séance sur ces dernières). Suite à l'analyse de ces propositions, il est apparu que 9 élèves (sur 19 élèves présents ce jour là) avaient rempli les colonnes dédiées aux « filles » et « garçons » de manière strictement identique (peinture, jardinage, dessin, cuisine, poterie, etc.) mettant ainsi en évidence des représentations non-stéréotypées du genre vis à vis des loisirs.

Suite à la lecture de l'album *Hector, l'homme extraordinairement fort*, les élèves ont fait le procès des deux personnages découvrant le secret d'Hector (il est passionné de couture) et l'exposant aux yeux de tous de manière humiliante. Les élèves expliquent les moqueries des personnages par le fait que : « *Souvent le tricot on dit que c'est pour les filles mais là c'est un garçon qui en fait et c'est sa passion. Il n'y a pas des loisirs pour les filles et pour les garçons, c'est pour tout le monde.* » (Yaëlle-FCM2), « *Ce n'est pas parce que c'est un garçon qu'il n'a pas le droit de faire de la couture.* » (Sacha-GCE2) ou « *C'est eux qui n'ont rien compris : Hector il fait ce qu'il veut, il a envie de faire de la couture, il fait de la couture.* » (Tommy-GCM2). Ils expliquent par ailleurs le fait qu'Hector garde sa passion secrète car : « *Il a peur qu'on se moque parce que d'habitude c'est plus des femmes qui font du tricot* » (Anaïs-FCM1), « *Il n'assume pas, il a peur du regard des autres* » (Abel-GCM2), « *Il a peur d'avoir honte* » (Pablo-GCM2). Adam-GCE2 et Lara-FCM2 concluent: « *Il y a des gens qui se moquent alors que les loisirs sont pour tout le monde. Ce n'est pas parce que c'est un garçon qu'il n'a pas le droit de faire de la couture.* » et « *Ce n'est pas censé être quelque chose pour les filles ou pour les garçons donc il ne devrait pas avoir besoin de se cacher.* ». Ainsi, les élèves ont conscience qu'il peut être difficile « d'assumer » certains loisirs en raison du poids du regard des autres, de la société qui les a trop longtemps catégorisés comme « loisirs de filles » ou « loisirs de garçons » mais s'accordent sur le fait que chacun est libre de pratiquer les loisirs qu'il souhaite sans avoir à redouter les moqueries ou insultes.

Cette séance s'est achevée, comme la première séance avait débuté, avec la distribution de deux nouvelles fleurs que les élèves ont complétées permettant ainsi de recueillir leurs représentations « finales » quant aux genres masculin et féminin et d'évaluer les changements ayant pu être impulsés par la séquence menée. Les données ainsi recueillies feront l'objet de la section suivante.

### **3.3 Représentations finales des élèves sur le genre**

#### **3.3.1 Au cycle 2 : classe de CP**

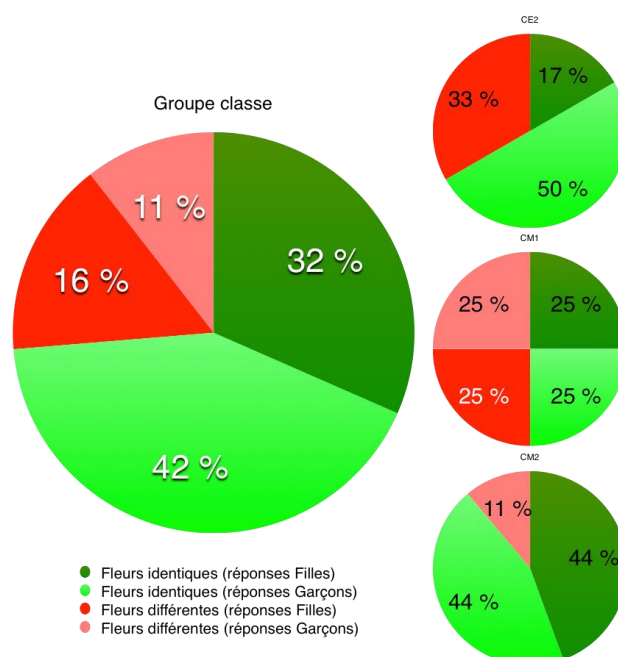
Suite à cette seconde séance, nous constatons que les élèves de cycle 2 restent dans le stéréotype lorsqu'il s'agit de décrire un garçon ou une fille. Les termes employés ont une

connotation particulière même si lors des débats, ils parviennent à s'en détacher. Les élèves continuent à se caractériser en fonction de leur sexe d'appartenance à l'écrit mais l'oral permet une réflexion autre qui les amène à nuancer leurs propos et parfois même à les réfuter entièrement. Or, pour les CP, cela n'est pas un « réflexe ». Il est nécessaire d'approfondir à l'oral pour que les élèves parviennent à s'extraire des stéréotypes et éviter que le sexe reprenne le dessus sur le genre. Ainsi, statistiquement, il n'y a pas d'évolution observée puisqu'il faut les diriger vers l'objectif afin qu'ils convoquent un point de vue différent de celui qu'ils ont spontanément.

### **3.3.2 *Au cycle 3 : classe de CE2-CM1-CM2***

Si les élèves de cycle 2 ont tendance à garder des représentations stéréotypées des genres, il en va tout à fait autrement concernant les élèves de cycle 3. En effet, l'analyse des « fleurs » complétées par les élèves au terme de la séquence met en lumière des modifications importantes de leurs représentations des genres masculin et féminin : sur 19 élèves, 14 élèves (soit environ 74% des élèves) ont rempli les pétales des fleurs « filles » et « garçons » à l'aide de mots identiques (figure 8). Ces données ne sont pas liées à un niveau en particulier puisqu'elles correspondent aux réponses fournies par 4 élèves de CE2 (1 fille et 3 garçons sur un niveau constitué de 3 filles et 3 garçons ; soit 67% de l'effectif), 2 élèves de CM1 (1 fille et 1 garçon sur un niveau constitué de 2 filles et 2 garçons ; soit 50% de l'effectif) et 8 élèves de CM2 (4 filles et 4 garçons sur un niveau constitué de 4 filles et 5 garçons, soit 88% de l'effectif).

Toutefois, les élèves ne font pas référence à l'ensemble des thèmes évoqués durant la séquence puisque leurs propositions se limitent à un nombre restreint de domaines : le sport, les métiers et les loisirs. Les élèves ayant proposé des réponses identiques pour les fleurs « filles » et « garçons » n'évoquent nullement les activités ménagères, les tenues vestimentaires ou les caractéristiques physiques alors qu'au contraire, ceux présentant des réponses différentes suivant le sexe en font mention et recouvrent l'ensemble des domaines étudiés : les robes, les cheveux longs, etc., pour les filles ; les baskets, les cheveux courts, etc., pour les garçons.



**Figure 8. Représentations finales des élèves : pourcentage de filles et de garçons ayant rempli les fleurs avec des mots strictement identiques (vert) ou différents (rouge).**

### 3.3.3 Bilan : Evolution des représentations « genrées » des élèves

Lors de la seconde séance, l'évolution des représentations des élèves diverge selon le cycle. Pour le cycle 3, les élèves se sont spontanément, pour une grande partie, détachés des stéréotypes alors que, chez les élèves de cycle 2, la catégorisation a été sensiblement identique à celle observée lors de la première séance. Les élèves de cycle 3 nuancent beaucoup plus probablement du fait de plus grandes connaissances (les CP ne parviennent pas à se séparer du fait que la robe ne soit que pour les filles alors que les CE2 et CM connaissent d'autres cultures utilisant cette connaissance pour les hommes). Pour ces élèves, le rapprochement à la première séance est immédiat, avec un retour sur leurs premières réflexions : les caractéristiques « genrées » sont finalement mixtes. La lecture d'albums contre-stéréotypés permet donc, comme le spécifie Brugeilles *et al.* (2002), « d'encourager l'apprentissage de valeurs », de « favoriser la socialisation et l'intériorisation de normes » autrement dit de former et aider les élèves à grandir tout en les divertissant (Connan-Pintado, 2010).

En conséquence, nous remarquons que selon l'âge, l'évolution des représentations est plus difficile lorsque les enfants sont jeunes. En cela, nous rejoignons les étapes de l'identité sexuée de Kohlberg (1966) du fait que les élèves de cycle 2 n'ont pas encore généralisé le dernier stade (stade de constance de genre). Pour les élèves de cycle 3, ce développement leur permet d'avoir, dès le début de la seconde séance, un regard plus large et plus ouvert sur ce que l'on nous montre du monde et sur ce qu'il est réellement.

Nos résultats rejoignent l'étude menée par Ferrier & Morin-Messabel (2013) rendant compte

de l'observation d'une séance de lecture offerte d'un album contre-stéréotypé féminin, dans deux classes de grande section (GS) de maternelle. Cette étude montre que les élèves n'ont pas encore acquis la constance du genre qui leur permettrait d'intérioriser une norme contre-stéréotypée. Cela serait dû à leur maintien dans la représentation de garçons et / ou de filles qu'ils connaissent et non d'une généralisation. Ceci pourrait en partie expliquer les différences observées lors de la seconde séance entre les élèves de cycle 3 et ceux du cycle 2. Cependant, notre séquence autorise un prolongement. En effet, les deux auteures concluent qu'à un certain âge (vers cinq ans), les élèves ne sont pas assez mûrs dans leur construction de l'identité sexuée pour pouvoir intérioriser d'autres données sur le genre (« période critique du développement de l'enfant »). Pour elles, tant que cette maturité n'est pas acquise, les élèves ne sont pas prêts à entendre des contre-stéréotypes. Le fait d'être confrontés à des contre-stéréotypes tendrait au contraire à ancrer davantage leurs représentations « genrées ». Les observations réalisées dans nos deux classes nous amènent à penser que cet âge où le concept de genre se généralise chez les élèves serait plus tardif, vers huit ans (étant donné que les élèves de cycle 2 sont restés dans les stéréotypes). Ainsi, même après le cycle 1, l'ouverture d'esprit durable des élèves reste fragile. C'est pourquoi, il faut rester vigilant afin de ne pas transmettre des représentations contraires à celles souhaitées.



## CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Nos travaux de recherche, visant à déterminer si la lecture d'albums contre-stéréotypés influençait les représentations « genrées » des élèves au sein d'une école qui se base sur un principe d'égalité, étaient fondés sur l'hypothèse que « *Les enfants âgés de 6 à 10 ans ont une représentation des genres masculin et féminin empreinte de stéréotypes* ».

En débutant notre séquence d'apprentissage par un recueil des représentations « genrées » des élèves, nous nous sommes très vite aperçues que cette hypothèse était en apparence validée. En effet, les filles étaient majoritairement caractérisées par les activités, loisirs et métiers qu'elles pratiquent (danse, coiffure, maîtresse, etc.) ainsi que par leurs vêtements et accessoires (robes, jupes, etc.) alors que les garçons étaient principalement caractérisés par leurs activités, loisirs et métiers (football, rugby, agriculteur, jeux vidéo, etc.).

Suite à la lecture du premier album (*Le meilleur cow-boy de l'Ouest*) où une fille réussit dans des activités généralement réservées aux garçons, certains élèves ont avancé des arguments plus nuancés par rapport à leurs premières représentations. Ils ont ainsi mis en avant le fait que les activités domestiques, sportives, les métiers ou les tenues vestimentaires ne devaient pas être catégorisés comme spécifiques aux filles ou aux garçons. Au contraire, ces caractéristiques devaient pouvoir s'appliquer sans distinction aux deux sexes. Ainsi, même si certains élèves présentaient des représentations très stéréotypées des genres masculin et féminin, un grand nombre était déjà dans des représentations contre-stéréotypées, allant de ce fait à l'encontre de notre hypothèse initiale. Suite à cette séance, il est apparu que la lecture d'albums amenait les élèves à réfléchir sur leurs conceptions du genre et influençait par conséquent leurs représentations « genrées ».

Toutefois, en fonction de l'âge des élèves, qui n'ont pas la même maturité d'identité sexuée et n'ont pas les mêmes connaissances sur le monde, cette modification des représentations sociales ne perdure pas de la même manière dans le temps. En effet, au cycle 3, en débutant la seconde séance, les élèves ont immédiatement réinvesti ce qu'ils avaient débattu en première séance et ont en partie affiché des représentations contre-stéréotypées avant même la lecture du second album (*Hector, l'homme extraordinairement fort*). Or, cela n'a pas été le cas pour les élèves de cycle 2 puisqu'ils sont quasiment revenus à leurs représentations initiales du genre. La lecture du second album a par ailleurs amené les élèves à s'interroger sur le poids de la société, du regard des autres, des comportements, des jugements portés sur les garçons ou filles aimant pratiquer des loisirs généralement considérés comme « loisirs de filles » ou « loisirs de garçons ». Les élèves en sont arrivés à la conclusion que chacun est libre de

pratiquer les loisirs qu'il souhaite sans avoir à redouter le regard des autres.

La mise en place d'une séquence fondée sur la lecture d'albums de littérature de jeunesse contre-stéréotypés dans une classe de cycle 2 et de cycle 3, nous a permis de constater que cette lecture influençait bel et bien les représentations « genrées » des élèves au sein d'une école qui se base sur un principe d'égalité mais à des degrés différents : les élèves de cycle 3 étant beaucoup plus réceptifs à la morale véhiculée par les albums que les élèves de cycle 2.

Notons toutefois qu'au-delà de ce constat, il semblerait que certains éléments puissent avoir ou auraient pu influencer les résultats obtenus (dont il faudrait tenir compte lors d'une éventuelle reconduction de cette séquence à l'avenir) :

- le fait que la séquence soit menée par deux professeurs des écoles de sexe féminin; en effet, il est envisageable que si cette séance avait été menée par des professeurs de sexe masculin les élèves auraient eu un discours différent;
- le fait que, dans la classe de cycle 3, l'enseignante pratique elle-même une activité sportive généralement catégorisée comme "sport de garçons" et que cet élément soit connu des élèves; cet élément a pu conduire les élèves, lors des débats relatifs aux sports, à adapter leur propos afin de ne pas aller à l'encontre de ce qu'ils pouvaient penser être la position de l'enseignante sur ce sujet;
- le fait qu'il y ait eu très peu de temps entre les deux séances menées ; si le temps d'attente entre les deux séances avait été plus important, il est possible que les élèves n'auraient plus eu en mémoire le premier album contre-stéréotypé et seraient donc redevenus "vierge" de toute influence.

## BIBLIOGRAPHIE

- Ashmore, R. D. & Del Boca, F. K. (1981). *Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping*, Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior, 1, 35.
- Association européenne Du côté des filles (1998). *Que voient les enfants dans les livres d'images ? : des réponses sur les stéréotypes*, Du côté des Filles, Paris, France.
- Atelier des Merveilles - Préfectures de la Drôme et de l'Ardèche (2013). *92 albums jeunesse pour bousculer les stéréotypes fille garçon*, Atelier des Merveilles. En ligne <http://librairiesandales.hautetfort.com/archive/2014/01/13/92-albums-jeunesse-pour-bousculer-les-stereotypes-fille-garc-5271587.html>, consulté le 18 Mars 2016.
- Bigler, R., Hayes, A. R. & Hamilton, V. (2013). *Le rôle de l'école dans la différenciation précoce des garçons et des filles*, Genre: socialisation précoce, 16.
- Brugeilles, C., Cromer, I. & Cromer, S. (2002). *Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou: Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre*, Population, 57(2), 261, doi:10.3917/popu.202.0261.
- Connan-Pintado, C. (2010). *Lire les contes détournés à l'école: les contes de Perrault de la GS au CM2*, Hatier.
- Connan-Pintado, C. & Béhotéguy, G. (2015). *Etre une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse*, Presses universitaires de Bordeaux. En ligne <https://lectures.revues.org/16198>, consulté le 12 Avril 2016.
- Cromer, S. & Turin, A. (1997). *Quels modèles pour les filles ? : une recherche sur les albums illustrés*, Association européenne Du Côté des filles, Paris, France.
- Fédération Wallonie-Bruxelle. *Les contenus ne sont pas neutres*. En ligne <http://moodle.ead-online.be/mod/book/view.php?id=5851>, consulté le 17 Avril 2016.



- Ferriere, S. & Morin-Messabel, C. (2013). Adhesion/transgression des stéréotypes de sexe dans un album de jeunesse analyse en lecture offerte, *Psychologie & éducation*, (2), 59–78.
- Hilton, J. L. & von Hippel, W. (1990). The role of consistency in the judgment of stereotype-relevant behaviors, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16(3), 430–448, doi:10.1177/0146167290163003.
- Humanium (1989). *La convention internationale relative aux droits de l'enfant*. En ligne <http://www.humanium.org/fr/wp-content/uploads/convention-internationale-relative-aux-droits-de-l-enfant-integral.pdf>, consulté le 27 Avril 2016.
- Inspection générale de l'éducation nationale (2014). *Évaluation du dispositif expérimental "ABCD de l'égalité"*. En ligne <http://www.education.gouv.fr/cid80894/evaluation-du-dispositif-experimental-abcd-de-l-egalite.html>, consulté le 12 Mars 2016.
- Kohlberg, L. (1966). *A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes*, The Development of Sex Differences, Stanford : University Press. En ligne [https://books.google.fr/books/about/The\\_Development\\_of\\_Sex\\_Differences.html](https://books.google.fr/books/about/The_Development_of_Sex_Differences.html), consulté le 12 Mars 2016).
- Michel, A. (1986). *Non aux stéréotypes : vaincre le sexisme dans les manuels scolaires et les livres pour enfants*, Unesco, Paris.
- Money, J., Hampson, J. G. & Hampson, J. L. (1955). Hermaphroditism: recommendations concerning assignment of sex, change of sex and psychologic management, *Bull Johns Hopkins Hosp*, 97(4), 284–300.
- Morin-Messabel, C. & Salle, M. (2013). *À l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire*, Paris: L'Harmattan.

Nations Unies (1979). *Convention des Nations Unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes*. En ligne <http://www.un.org/fr/women/cedaw/about.shtml>, consulté le 24 Avril 2016.

Némoz, É. (2015). *Stéréotypes de genre : au cœur de l'activité des élèves en éducation physique et sportive à l'école élémentaire*, Thèse en Sciences de l'Homme et Société / Éducation, ESPE Languedoc-Roussillon. En ligne <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01112227/document>, consulté le 24 Avril 2016.

Oakley, P. A. (1972). *Sex, Gender and Society*, Ashgate Publishing, Ltd..

Organisation des Nations Unies Femmes (1995). *Déclaration et programme d'actions de Beijing*. En ligne [http://beijing20.unwomen.org/~media/headquarters/attachments/sections/csw/bpa\\_final\\_web.pdf](http://beijing20.unwomen.org/~media/headquarters/attachments/sections/csw/bpa_final_web.pdf), consulté le 29 Avril 2016.

Petrovic, C. (2004). Filles et garçons en éducation : les recherches récentes, *Carrefours de l'éducation*, 17(1), 76.

Tamara Liotard, K. (2012). *L'élimination des stéréotypes liés au genre dans l'Union*, Commission des droits de la femme et de l'égalité des genres, Parlement Européen. En ligne <http://www.europarl.europa.eu>, consulté le 24 Avril 2016.



## ANNEXE A : COMPÉTENCES VISÉES AU COURS DE LA SÉQUENCE

**Tableau 1. Compétences visées au cours de la séquence par domaine pour le cycle 2.**

Domaine	Compétences visées
Lecture / littérature	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dire de qui ou de quoi parle le texte lu ; trouver dans le texte ou son illustration la réponse à des questions concernant le texte lu ; reformuler son sens;</li> <li>• écouter lire des oeuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse.</li> </ul>
Langage oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• manifester sa compréhension d'un récit ou d'un texte documentaire lu par un tiers en répondant à des questions le concernant : reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte, identifier les personnages principaux d'un récit ;</li> <li>• prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres ; poser des questions.</li> </ul>
EMC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• savoir écouter l'autre dans la classe ;</li> <li>• respecter les règles de politesse et de respect envers les pairs, les adultes de l'école, les autres adultes.</li> </ul>

**Tableau 2. Compétences visées au cours de la séquence par domaine pour le cycle 3.**

Domaine	Compétences visées
Lecture / littérature	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rendre compte des oeuvre lues, donner son point de vue à leur propos ;</li> <li>• participer à un débat sur une oeuvre en confrontant son point de vue à d'autres de manière argumentée.</li> </ul>
Langage oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• échanger, débattre : <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ participer aux échanges de manière constructive : rester dans le sujet, situer son propos par rapport aux autres, apporter des arguments, mobiliser des connaissances, respecter les règles habituelles de communication.</li> </ul> </li> </ul>
EMC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• le droit et la règle, des principes pour vivre avec les autres : <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ respecter tous les autres et notamment appliquer les principes de l'égalité des femmes et des hommes ;</li> <li>↳ reconnaître les principes et les valeurs de la République.</li> </ul> </li> </ul>



## ANNEXE B : FICHE DE PRÉPARATION (SÉANCE 1)

Niveaux	Cycle 2 (CP)	Cycle 3 (CE2-CM1-CM2)	Fiche n°	1
Disciplines	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Education morale et civique</li> <li>- Lecture / littérature</li> <li>- Langage oral</li> </ul>		Séance n°	1/2
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> <li>- savoir écouter l'autre dans la classe ;</li> <li>- respecter les règles de politesse et de respect envers les pairs, les adultes de l'école, les autres adultes.</li> <li>- dire de qui ou de quoi parle le texte lu ; trouver dans le texte ou son illustration la réponse à des questions concernant le texte lu ; reformuler son sens;</li> <li>- écouter lire des oeuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse ;</li> <li>- manifester sa compréhension d'un récit ou d'un texte documentaire lu par un tiers en répondant à des questions le concernant : reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte, identifier les personnages principaux d'un récit ;</li> <li>- prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres ; poser des questions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le droit et la règle, des principes pour vivre avec les autres : <ul style="list-style-type: none"> <li>o respecter tous les autres et notamment appliquer les principes de l'égalité des femmes et des hommes ;</li> <li>o reconnaître les principes et les valeurs de la République ;</li> </ul> </li> <li>- rendre compte des oeuvre lues, donner son point de vue à leur propos ;</li> <li>- participer à un débat sur une oeuvre en confrontant son point de vue à d'autres de manière argumentée ;</li> <li>- échanger, débattre : <ul style="list-style-type: none"> <li>o participer aux échanges de manière constructive : rester dans le sujet, situer son propos par rapport aux autres, apporter des arguments, mobiliser des connaissances, respecter les règles habituelles de communication.</li> </ul> </li> </ul>	Durée	45'

Déroulement	Durée	Modalités de travail	Organisation	Consignes / Tâches	Matériel
1) Recueil des représentations initiales	10 min	Individuel / Collectif	Groupe classe	<p>Fournir à chaque élève deux fleurs : une dont le mot central est le mot « fille » et l'autre dont le mot central est le mot « garçon ».</p> <p>Demander aux élèves de compléter les pétales par les mots auxquels leur font penser chacun des mots centraux.</p> <p>Mettre en commun les propositions des élèves en récapitulant sur une</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fleurs « fille »</li> <li>- Fleurs « garçons »</li> </ul>

				affiche ou au tableau. Utiliser un code couleur pour les termes spécifiques aux filles, ceux spécifiques aux garçons et ceux se retrouvant chez les deux.	
2) Lecture d'un album	10 min	Collectif	Groupe classe	<p>Lecture de l'album contre-stéréotypé fille : <i>Le meilleur cow-boy de l'Ouest</i> (Fred L., éditions Talents Hauts, 2008).</p> <p>Durant la lecture, s'arrêter au moment où le petit cow-boy va dévoiler aux autres personnages sa véritable identité et demander aux élèves ce qu'ils pensent qu'il va se passer.</p> <p><u>Questionnement</u> :</p> <p>- « Que pensez-vous qu'il va se passer ? »</p>	- Album
3) Débat	20 min	Individuel / Collectif	Groupe classe	<p>Distribuer une fiche aux élèves sur laquelle ils notent à la fin de la lecture quelques mots (au moins 2) qui permettent de résumer l'histoire.</p> <p><u>Questionnement</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « Que pensez-vous de Lili Zabriskie, élue meilleur cow-boy de l'ouest ? »</li> <li>- « Pensez-vous que les épreuves gagnées par Lili Zabriskie sont uniquement réservée aux garçons ? Pourquoi ? Existe t-il des activités réservées aux filles/aux garçons ? »</li> </ul> <p>Laisser les élèves débattre (thèmes libres : sports, métiers, etc.)</p>	
4) Bilan	5 min	Individuel / Collectif	Groupe classe	Retour (individuel puis collectif) sur les fleurs avec modifications éventuelles.	

## ANNEXE C : FICHE DE PRÉPARATION (SÉANCE 2)

Niveaux	Cycle 2 (CP)	Cycle 3 (CE2-CM1-CM2)	Fiche n°	1
Disciplines	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Education morale et civique</li> <li>- Lecture / littérature</li> <li>- Langage oral</li> </ul>		Séance n°	1/2
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> <li>- savoir écouter l'autre dans la classe ;</li> <li>- respecter les règles de politesse et de respect envers les pairs, les adultes de l'école, les autres adultes.</li> <li>- dire de qui ou de quoi parle le texte lu ; trouver dans le texte ou son illustration la réponse à des questions concernant le texte lu ; reformuler son sens;</li> <li>- écouter lire des oeuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse ;</li> <li>- manifester sa compréhension d'un récit ou d'un texte documentaire lu par un tiers en répondant à des questions le concernant : reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte, identifier les personnages principaux d'un récit ;</li> <li>- prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres ; poser des questions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le droit et la règle, des principes pour vivre avec les autres : <ul style="list-style-type: none"> <li>o respecter tous les autres et notamment appliquer les principes de l'égalité des femmes et des hommes ;</li> <li>o reconnaître les principes et les valeurs de la République ;</li> </ul> </li> <li>- rendre compte des oeuvre lues, donner son point de vue à leur propos ;</li> <li>- participer à un débat sur une oeuvre en confrontant son point de vue à d'autres de manière argumentée ;</li> <li>- échanger, débattre : <ul style="list-style-type: none"> <li>o participer aux échanges de manière constructive : rester dans le sujet, situer son propos par rapport aux autres, apporter des arguments, mobiliser des connaissances, respecter les règles habituelles de communication.</li> </ul> </li> </ul>	Durée	45'

Déroulement	Durée	Modalités de travail	Organisation	Consignes / Tâches	Matériel
1) Recherche	10 min	Collectif / Individuel	Groupes de 3 Groupe classe	<p>Réflexion collective orale autour des loisirs : « Quels « loisirs » connaissez-vous ? »</p> <p>Distribuer aux élèves un tableau avec une colonne « filles » et une colonne « garçon » et leur demander de répartir les loisirs qui viennent d'être évoqués dans le tableau, comme ils le souhaitent.</p>	- Tableau « activités »



2) Lecture d'un album	10 min	Collectif	Groupe classe	<p>Commencer l'album par la présentation des personnages et leur demander quel est, à leur avis, le rôle de chaque personnage au sein du cirque :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ricky, l'homme extraordinairement petit ;</li> <li>- Gontrand, l'homme extraordinairement marrant ;</li> <li>- Clothilde et Roland, le couple extraordinairement volant ;</li> <li>- Léopoldine la ballerine extraordinairement divine ;</li> <li>- Hector, l'homme extraordinairement fort.</li> </ul> <p>Noter les réponses au tableau / sur affiche.</p> <p>Lecture de l'album contre-stéréotypé garçon: <i>Hector, l'homme extraordinairement fort</i> (Magali Le Huche, Didier jeunesse, 2008).</p>	- Album
3) Compréhension / Débat	20 min	Collectif	Groupe classe	<p>Demander aux élèves de raconter, en quelques lignes, ce qu'ils ont compris de l'histoire.</p> <p><u>Questionnement / Débat</u> (pour initier et/ou relancer le débat) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « Que penses-tu de cette histoire ? » ;</li> <li>- « Pourquoi Hector cache t-il son secret ? »</li> <li>- « Pourquoi Gédéon et Léonard se moquent-ils d'Hector ? »</li> <li>- « Que ressent Hector lorsque son secret est dévoilé à tout le monde ? »</li> <li>- « Quelle en est la morale ? »</li> </ul> <p>Faire émerger les mots humiliants employés par les dompteurs « Hector l'homme extraordinairement toqué du crochet, marteau du tricot ». Demander quel est le sens de « toqué » et « marteau ainsi que les mots gentils : ceux que lui dit Léopoldine quand elle le retrouve après la tempête. « Oh, un tutu à pompons ! Merci, il est magnifique ».</p>	
4) Recueil des représentations finales	5 min	Individuel		<p>Comme lors de la séance 1, fournir à chaque élève deux fleurs : une dont le mot central est le mot « fille » et l'autre dont le mot central est le mot « garçon ».</p> <p>Demander aux élèves de compléter les fleurs comme ils le souhaitent.</p>	

## ANNEXE D : DONNÉES RECUEILLIES AVEC LES FLEURS « FILLES »

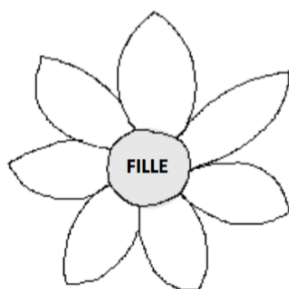


Tableau 3. Réponses des élèves sur les fleurs contenant le mot "fille".

	CP		CE2		CM1		CM2		Total
Mots	F	G	F	G	F	G	F	G	
<b>Caractéristiques physiques et morales</b>									
Cheveux longs	1		2		2		2		7
Couette - natte	1	3	1	1				1	7
Maquillage							1		1
Grande						1			1
Intelligente		1						1	2
Gentille					1				1
<b>Activités / loisirs / métiers</b>									
Danse	2	1	1		2	3		2	11
Styliste							1		1
Shopping						1	1		2
Coiffure	1	2			1		1		5
Décoratrice								1	1
Rugbywoman				1				1	2
Footballeuse	2	1						1	4
Maitresse	2	3	1			1		1	8
Agricultrice		2						1	3
Trapéziste								1	1
Natation							1		1
Fleuriste						1			1
Médecine						1			1
Barbie - poupées	1	2	1	2		2			8
<b>Vêtements – accessoires</b>									
Robe	2		3		1		2	1	9
Jupe		3	2		2		2		9
Sac à main								1	1
Collier							1	1	2
Boucles d'oreille				1			1	1	3
Nu-pieds							1		1
Bracelets	1						2		3
Pince - chouchou	1			1			2	1	5
Chapeau							1		1
Chaussures à talons		1					1		2
Bottes			1						1
<b>Autres</b>									
Rose	2	3	1	3	1			1	11
Fleur		1	1	1	2	1	2		8



# ANNEXE E : DONNÉES RECUEILLIES AVEC LES FLEURS « GARÇONS »

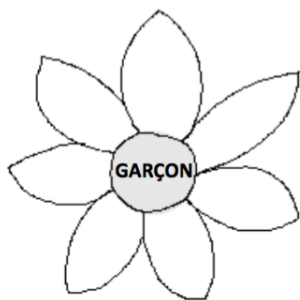


Tableau 4. Réponses des élèves sur les fleurs contenant le mot "garçon".

	CP		CE2		CM1		CM2		Total
Mots	F	G	F	G	F	G	F	G	
<i>Caractéristiques physiques et morales</i>									
Cheveux courts	3	2	1				1	2	9
Musclé				1				1	2
Sportif				1					1
<i>Activités / loisirs / métiers</i>									
Jeux vidéos	2				2	1	1	1	7
Skate				1				2	3
Vélo	1	1		1	1				4
Moto		1					1		2
Roller				1					1
Robot					1				1
Rugbyman			3	2		1		1	7
Footballeur	1	4	3	1	2	2	1	1	15
Tennisman					1	1			2
Handballeur			1			1			2
Maçon					1			1	2
Charpentier								1	1
Eboueur								1	1
Agriculteur		4			1			1	6
Militaire - guerre		2			1	1	1		5
Policier	3	4					1		8
Jardinier			1						1
Bûcheron						1			1
Cuisinier		1							1
<i>Vêtements – accessoires</i>									
Pantalon		1					2		3
Pull							1		1
T-shirt							1	1	2
Baskets							2		2
Casquette	1	1	2				1		5
Shorts								1	1
Cravate	3								3
<i>Autres</i>									
Bleu	2	1	1	1	1				6
Noir					2			1	3
Rouge			1	2					3



## ANNEXE F : DÉBAT AUTOUR DE L'ALBUM LE MEILLEUR COW-BOY DE L'OUEST

### Classe de CE2-CM1-CM2

#### 1) Activités domestiques

- Mathéo-G<sub>CM2</sub> : - Les filles ne sont pas plus fortes que les gars et les gars ne sont pas plus forts que les filles, **on est tous pareils.**
- Louis-F<sub>CM2</sub> : - Les filles connaissent autant de choses que les gars.
- Louis G<sub>CE2</sub> : - **Non, les filles sont plus fortes que les gars.**
- Pablo-G<sub>CM2</sub> : - Je comprends pas pourquoi L. dit que les filles sont plus fortes que les gars alors qu'on vient de dire qu'on est tous pareils.
- Yaëlle-F<sub>CM2</sub> : - Moi, je pense que **les filles peuvent faire les mêmes choses que les garçons** et inversement.
- Louis-G<sub>CE2</sub> : - **Les filles savent faire plus de choses** parce que : elles savent faire la vaisselle, elles savent nettoyer le linge.
- Tommy-G<sub>CM2</sub> : - Je suis pas du tout d'accord avec L. parce que moi je sais faire la vaisselle, je sais ranger le linge. En fait tout ce qu'il a dit les hommes ils peuvent le faire aussi. **C'est juste qu'on n'a pas le même corps mais sinon on est pareil.**
- Louis-G<sub>CE2</sub> : - **Les filles elles savent laver à la main toutes les affaires.**
- Tommy-G<sub>CM2</sub> : - Nous aussi !
- Louis-G<sub>CE2</sub> : - **Pas tous les gars ! Pas tous les gars !**
- Tommy-G<sub>CM2</sub> : - Pour savoir le faire il suffit d'apprendre.
- Yaëlle-F<sub>CM2</sub> : - Un garçon célibataire il va savoir faire la vaisselle aussi bien qu'une fille. Sa maman lui apprend.
- Mathéo-G<sub>CM2</sub> : - Moi l'été dernier j'avais beaucoup sali mes affaires. Ma mère m'a sorti une bassine d'eau et une éponge et m'a dit : « Tiens tu nettoies ». Ce n'était pas cool mais j'y suis arrivé. Et la vaisselle, je l'essuie souvent.
- Sacha-G<sub>CE2</sub> : - Moi quand mes crampons ils sont sales je les lave bien tout seul.
- Pablo-G<sub>CM2</sub> : - Quand elles sont sales mes affaires de rugby, tu crois que je fais comment ? Je vais au lavoir et je les lave. **Et après par contre c'est ma mère qui fait la lessive** parce que j'ai peur de casser la machine à laver.
- Louis-G<sub>CE2</sub> : - **Voilà, elles savent faire.**
- Pablo-G<sub>CM2</sub> : - Normal, elle est plus vieille que moi donc si elle ne savait pas laver le linge ca serait grave. Moi j'ai que 11 ans, je vais apprendre.
- Tommy-G<sub>CM2</sub> : - En fait, il dit que les filles sont plus fortes que les gars parce qu'elles savent faire la vaisselle ... Mais moi je sais faire la vaisselle donc je suis aussi fort qu'elles.
- Louis-G<sub>CE2</sub> : - Si, je sais faire la vaisselle à la main.
- Tommy-G<sub>CM2</sub> : - Ben oui mais si tu ne sais pas ranger le linge, ca veut dire qu'Aude ou Adèle ou ... qui savent faire sont plus fortes que toi ?

- Mathéo-G<sub>CM2</sub> : - Faire une machine à laver ce n'est pas compliqué, tu demandes juste à ta maman. Elle te dit t'appuie sur ça, ça et ça.
- Pablo-G<sub>CM2</sub> : - Moi ce week-end j'ai déménagé ma sœur, j'ai fait toutes les vitres et j'ai passé la serpière, et ... je suis un mec ! et pas une fille.

## 2) Sports

- Louis-G<sub>CE2</sub> : - Le rugby c'est plus pour les garçons que les filles.
- Sacha-G<sub>CE2</sub> : - Maitresse elle en fait bien du rugby !
- Pablo-G<sub>CM2</sub> : - Et la sœur à A. aussi !
- Tommy-G<sub>CM2</sub> : - Tous les sports on peut les faire à deux. Enfin, **les garçons et les filles peuvent le faire. Tous les sports !** Il y a des sports où on pense que les garçons réussissent mieux mais ce n'est pas du tout vrai.
- Abel-G<sub>CM2</sub> : - Au foot les filles ne sont pas très fortes.
- Tommy-G<sub>CM2</sub> : - Moi je connais des filles qui jouent au foot qui sont bien meilleures que les garçons.
- Anaïs-F<sub>CM1</sub> : - Moi ma sœur elle fait du rugby et elle a pas de difficultés avec les garçons.
- Vincent-G<sub>CM1</sub> : - Moi j'ai une fille dans mon équipe de foot et c'est la plus forte de l'équipe, c'est elle qui dribble tout le monde et marque le plus.
- Louis-G<sub>CE2</sub> : - **Il y a bien des sports où il y a que les gars qui savent faire.**
- Pablo-G<sub>CM2</sub> : - Je ne suis pas d'accord parce que, par exemple, si tu regardes l'équipe de France, il y a une équipe de filles et il y a une équipe de gars. Voilà, donc c'est à dire qu'il n'y a pas des sports où il y a qu'une équipe de gars.
- Louis-G<sub>CE2</sub> : - Ce n'est pas ce que j'ai dit.
- Pablo-G<sub>CM2</sub> : - T'as dit que **les gars savaient tout faire et que les filles ne savaient pas tout faire.**
- Anaïs-F<sub>CM1</sub> : - Au rugby, il y a une équipe de France de rugby de garçons et une de filles.
- Dany-G<sub>CM1</sub> : - Au foot aussi, c'est comme le rugby, il y a une équipe de France de filles et elle est même meilleure que celle de garçons.
- Félix-G<sub>CM2</sub> : - **Moi le rugby je pense que c'est un peu plus pour les garçons.**
- Pablo-G<sub>CM2</sub> : - Le rugby c'est pas parce que c'est un sport de gars qu'il doit y avoir plus de gars que de filles. En fait, ce n'est pas forcément un sport de gars.
- Tommy-G<sub>CM2</sub> : - **Oui c'est plus un sport de gars que de filles.**
- Pablo-G<sub>CM2</sub> : - Parce qu'il y a plus de gars qui en font.
- Anaïs-F<sub>CM1</sub> : - Paul il dit que c'est plus un sport de garçons le rugby mais quand ma sœur elle est en tournoi, les gars ils font pas attention si ils lui mettent des coups de crampons et tout ça, elle prend les mêmes coups que les garçons.
- Julia-F<sub>CM1</sub> : - **Au foot, les garçons ne font pas la passe car ils pensent qu'on est plus**

nulles.

- Pablo-G<sub>CM2</sub> : - Oui mais ça dépend, il y en a des plus nulles que les gars et des plus fortes.
- Eloïse-F<sub>CE2</sub> : - Nous à la danse il y a un garçon et il danse aussi bien que nous.
- Tommy-G<sub>CM2</sub> : - C'est comme la gym. Moi j'en ai fait 3 ans, ce n'est pas un sport de filles.
- Anaïs-F<sub>CM1</sub> : - Je pense que **chacun peut faire le sport qu'il veut.**

### 3) Tenues vestimentaires

- Dany-G<sub>CM1</sub> : - Les filles et les garçons n'ont pas les mêmes vêtements. **Il y a des vêtements pour filles et des vêtements pour gars.**
- L-F<sub>CM1</sub> : - Les shorts c'est bien pour les filles et les garçons.
- Mathilde-F<sub>CE2</sub> : - **En fait, les filles elles mettent des robes et les garçons des jeans.**
- Anaïs-F<sub>CM1</sub> : - Avec Pablo on a bien le même jogging, moi il est rose et lui il est bleu.
- Tommy-G<sub>CM2</sub> : - Et vous les échangeriez ? Pablo, si il y a les 2 dans le magasin à ta taille, tu prends lequel ? Moi je prendrai celui d'Anaïs .
- Pablo-G<sub>CM2</sub> : - Je prends le mien.
- Tommy-G<sub>CM2</sub> : - Celui d'Anaïs il est plus beau mais là **ça dépend des goûts.**
- Lara-F<sub>CM2</sub> : - Si on voit un garçon avec une robe ou une jupe, on va dire « c'est bizarre » mais oui **parce qu'on a pas l'habitude de voir les garçons habillés comme ça**, c'est tout.
- Louise-F<sub>CM2</sub> : - Moi j'ai déjà vu des hommes avec des jupes, ceux qui jouent de la cornemuse.
- Sasha-G<sub>CE2</sub> : - **C'est des jupes exprès pour les garçons.**
- Yaëlle-F<sub>CM2</sub> : - Dans certains pays les garçons mettent des jupes et ça ne choque personne, **ça dépend où on vit.**
- Louis-G<sub>CE2</sub> : - M. pourrait bien s'habiller en fille et A. en garçon ça ne serait pas grave.
- Tommy-G<sub>CM2</sub> : - Ça veut dire quoi « s'habiller en fille » ?
- Louis-G<sub>CE2</sub> : - **Mettre une robe.**
- Anaïs-F<sub>CM1</sub> : - **S'habiller en fille c'est mettre des robes et des jupes.**
- Yaëlle-F<sub>CM2</sub> : - Dans les magasins de vêtements il y a un côté « enfants-filles » et un côté « enfants-garçons ». Mais ça arrive que j'aille chercher des vêtements dans le côté garçons.
- Tommy-G<sub>CM2</sub> : - Moi c'est souvent que je vais chercher mes baskets dans le rayon filles. Elles sont plus belles, elles ont plus de couleurs.